PROFESORUL
DE SUCCES

Colecţia *Profesorul de succes* este coordonată de Ion-Ovidiu Pânişoară.

© 2019 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parţială, multiplicarea prin orice mijloace şi sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziţia publică, inclusiv prin internet sau prin reţele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informaţiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum şi alte fapte similare săvârşite fără permisiunea scrisă a deţinătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislaţiei cu privire la protecţia proprietăţii intelectuale şi se pedepsesc penal şi/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Foto copertă: ©

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

PÂNIŞOARĂ, ION-OVIDIU

Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar / Ion-Ovidiu Pânişoară, Marin Manolescu. – Iaşi: Polirom, 2019

Vol. I

Conţine bibliografie

ISBN: 978-973-46-xxxx-x

Printed in ROMANIA

Ion-Ovidiu Pânișoară,
Marin Manolescu (coordonatori)

Pedagogia învățământului primar și preșcolar

POLIROM
2019

Cuprins

Prezentarea autorilor 19
Cuvânt-înainte 27

Partea I

Fundamente şi curriculum educaţional

Capitolul 1. Problematica educaţiei şi învăţământului în societatea contemporană. Provocări şi perspective (*Diana Csorba*) 31

1.1. Direcţii şi tendinţe de modernizare a educaţiei şi învăţământului pe plan mondial 31
1.2. Responsabilitatea socială a şcolii – educaţia în societatea cunoaşterii 39
1.3. Cum să regândim educaţia? Educaţie în schimbare – o educaţie pentru schimbare. Provocări şi perspective 41
Teme de reflecţie 47
Bibliografie 47

Capitolul 2. Statutul epistemic al pedagogiei (*Sorin Cristea*) 50

2.1. Obiectul de studiu specific pedagogiei este educaţia 50
2.1.1. Teoria generală a educaţiei (Fundamentele pedagogiei) 51
2.1.2. Teoria şi metodologia instruirii/Teoria generală a instruirii (Didactica generală) 52
2.1.3. Teoria şi metodologia curriculumului/ Teoria generală a curriculumului 53
2.2. Normativitatea specifică pedagogiei 54
2.3. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei 55
2.4. Clasificarea ştiinţelor pedagogice/educaţiei 55
Teme de reflecţie 60
Bibliografie 60

Capitolul 3. Sistemul de învăţământ din România (*Cornelia Ştefănescu*) 62

3.1. Delimitarea şi circumscrierea sistemului de educaţie şi a celui de învăţământ 62
3.1.1. Sistemul de educaţie 62
3.1.2. Sistemul de învăţământ 63
3.2. Funcţiile sistemului de învăţământ 64
3.3. Structura sistemului de învăţământ 66

3.4. Evoluţia sistemului de învăţământ din România 68
3.4.1. Constituirea sistemului modern de învăţământ (1864-1918) 68
3.4.2. Realizarea sistemului de învăţământ naţional unitar (1918-1948) 69
3.4.3. „Implementarea unor forme străine în structurile tradiţionale româneşti" (1948-1990) 69
3.4.4. Perioada de reformă (după 1990) 71
3.4.5. Structura sistemului actual de învăţământ 73
3.4.6. Educaţia timpurie în sistemul de învăţământ românesc 76
3.4.7. Învăţământul primar 78
3.4.8. Învăţământul secundar 78
3.4.8.1. Învăţământul secundar inferior (Ciclul gimnazial) 78
3.4.8.2. Învăţământul secundar superior 79
3.4.8.3. Învăţământul profesional 81
3.4.9. Învăţământul special şi special integrat 81
3.4.10. Învăţământul terţiar sau postliceal 82
3.4.11. Învăţământul superior 82
3.4.11.1. Învăţământul universitar 82
3.4.11.2. Învăţământul postuniversitar 82
3.5. Analiza sistemului de învăţământ românesc. Starea actuală 83
3.6. Cadrul juridic normativ de organizare a învăţământului românesc 88
3.7. Continuitate şi discontinuitate în structura sistemului de învăţământ 91
3.8. Tendinţe de evoluţie 94
Teme de reflecţie 95
Bibliografie 96

Capitolul 4. Personalitatea – abordări teoretice şi implicaţii educaţionale (*Elena Stănculescu*) 98

4.1. Abordări teoretice ale personalităţii 98
4.1.1. Idiografic şi nomotetic în caracterizarea personalităţii 98
4.1.2. Teorii explicative ale personalităţii 99
4.1.2.1. Teoria psihanalitică 100
4.1.2.2. Teoria behavioristă 100
4.1.2.3. Teoria umanistă 101
4.1.2.4. Teoria factorială 102
4.1.2.5. Teoria cognitivă 104
4.1.2.6. Teoria structural-sistemică a personalităţii 105
4.1.2.7. Perspectiva psihosocială în studiul personalităţii 106
Teme de reflecţie 107
Bibliografie 107

Capitolul 5. Structura şi dinamica personalităţii. Implicaţii educaţionale (*Elena Stănculescu*) 109

5.1. Subsistemele sau componentele personalităţii : temperamentul, aptitudinile, caracterul şi creativitatea 110
5.2. Interacţiunea dintre subsistemele personalităţii – implicaţii educaţionale 115
Teme de reflecţie 120
Bibliografie 120

Capitolul 6. Caracteristicile dezvoltării personalităţii copilului/preşcolarului (*Cristina Marina Ghiţă*, *Teodora Irina Moţăţăianu*) 122

6.1. Introducere 122
6.2. Caracteristicile dezvoltării personalităţii preşcolarului 123
6.3. Dezvoltarea psihoemoţională în preşcolaritate 129
6.4. Dezvoltarea conştiinţei despre sine a preşcolarului 130
6.5. Personalitatea matură pentru şcoală. Caracteristicile dezvoltării personalităţii şcolarului mic ; profilul şi evoluţia personalităţii copilului la varsta şcolară mică 131
Teme de reflecţie 133
Bibliografie 134

Capitolul 7. Educabilitatea. Relaţia dintre ereditate, mediu şi educaţie (*Cristian Bucur*) 135

7.1. Ereditate 135
7.2. Mediu 136
7.3. Educaţie 140
Teme de reflecţie 143
Bibliografie 143

Capitolul 8. Comunicarea şi relaţiile de comunicare pedagogică (*Ion-Ovidiu Pânişoară*) 144

8.1. Comunicarea. Concept şi definiţii reprezentative 144
8.2. Elemente componente ale procesului de comunicare 145
8.2.1. Emiţătorul 146
8.2.2. Receptorul 147
8.2.3. Mesajul 150
8.2.4. Feedbackul 151
8.2.5. Contextul comunicării 153
8.2.6. Formele comunicării 154
8.2.7. Comunicare nonverbală în învăţământul primar şi preşcolar 155
8.2.7.1. Ochii 157
8.2.7.2. Mimica 158
8.2.7.3. Limbajul trupului – gesturile şi postura profesorului 158
8.2.7.4. Teritoriul şi spaţiul 159
8.2.7.5. Îmbrăcămintea 161
Teme de reflecţie 161
Bibliografie 162

Capitolul 9. Optimizarea curriculumului educaţional (*Ion Negreţ-Dobridor*) 164

9.1. Ce este un „curriculum educaţional” ? 164
9.1.1. Clarificări epistemologice 164
9.1.2. Clarificări etimologice 165
9.1.3. Sensul profund al conceptului de curriculum 168
9.2. Teoria modernă a curriculumului educaţional 169
9.2.1. Semnificaţiile moderne 169

9.2.2. Două delimitări practice esenţiale ... 172
9.2.3. Aspectele fundamentale ale optimizării curriculare ... 173
9.3. Evoluţia curriculumului modern ... 175
9.3.1. Îndemnul lui Dewey ... 175
9.3.2. Modelul lui Bobbitt ... 175
9.3.3. Modelul curricular al lui Bobbitt şi Charters ... 177
9.3.4. Modelul raţional al lui Tyler (1949) ... 178
9.3.5. Modelul interacţionist al Hildei Taba (1962) ... 180
9.3.6. Modelul dinamic al lui McGee (1997) ... 182
9.4. *Curricula moderne* la apogeu ... 183
9.4.1. Modelul lui Ornstein şi Hunkins (2004) ... 183
9.5. Demersul pentafazic al optimizării curriculare ... 185
9.5.1. Cele trei tipuri de demersuri ... 185
9.5.2. Fazele optimizării ... 185
9.5.3. Principiile şi normele de proiectare curriculară modernă ... 187
9.5.3.1. Principiile lui R. Wynn şi C. de Young (1992) ... 188
9.5.3.2. Tezele lui Santini ... 189
9.6. Tipuri de curriculum – o perspectivă complexă ... 192
9.6.1. Clasificarea tipurilor de curriculum ... 192
9.6.2. Descrierea sintetică a tipurilor de *hidden curricula* ... 194
Teme de reflecţie ... 195
Bibliografie ... 195

Capitolul 10. Tipuri de curriculum – o perspectivă funcţională (*Nicoleta Duţă*) ... 200

10.1. Definirea şi clasificarea tipurilor de curriculum ... 200
10.2. Descrierea tipurilor de curriculum ... 202
Teme de reflecţie ... 207
Bibliografie ... 208

Capitolul 11. Perspectiva structurală de abordare a curriculumului şcolar (*Anca Popovici Borzea*) ... 210

11.1. Finalităţile educaţiei ... 212
11.1.2. Categorii de finalităţi educaţionale ... 213
11.1.2.1. Idealul educaţional ... 213
11.1.2.2. Profilul de formare ... 214
11.1.2.3. Problematica obiectivelor educaţionale ... 215
11.1.2.4. Competenţe ... 217
11.1.3. Finalităţile educaţionale pentru învăţământul primar şi preşcolar din România ... 218
11.1.3.1. Curriculumul pentru educaţia timpurie ... 218
11.1.3.2. Curriculumul naţional pentru învăţământul primar ... 220
11.1.3.3. Profiluri de formare pentru învăţământul preşcolar şi primar ... 221
11.1.3.4. Competenţe generale şi specifice ... 224
11.1.4. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale ... 224
11.1.4.1. Sensuri ale operaţionalizării ... 224
11.1.4.2. Tehnica lui R.F. Mager de operaţionalizare a obiectivelor ... 226

11.1.4.3. Cerinţe de conţinut şi de formă ale operaţionalizării 227
11.1.4.4. Folosirea raţională a obiectivelor operaţionale/ comportamentale 228
11.1.5. Derivarea rezultatelor învăţării 229
11.2. Conţinuturile învăţământului 232
11.2.1. Repere conceptuale 232
11.2.2. Dinamica/flexibilitatea conţinutului învăţământului 233
11.2.3. Transpoziţia şi transcodarea didactică 236
11.2.4. Modalităţi de organizare a conţinuturilor 236
11.2.5. Probleme actuale corelate integrării curriculare a conţinuturilor 238
11.2.5.1. Integrarea multidisciplinară şi/sau pluridisciplinară 239
11.2.5.2. Integrarea interdisciplinară 240
11.2.5.3. Integrarea transdisciplinară 241
11.3. Timpul de instruire 243
11.3.1. Repere conceptuale 243
11.3.2. Principii metodologice de organizare a timpului de instruire 244
11.3.3. Orarul şcolar 244
Teme de reflecţie 246
Bibliografie 246

Capitolul 12. Definirea şi clasificarea produselor curriculare (*Anca Popovici Borzea*, *Nicoleta Duţă*) 249

12.1. Descrierea produselor curriculare 250
12.1.1. Planul de învăţământ 250
12.1.1.1. Planul de învăţământ ca produs curricular 250
12.1.1.2. Planul de învăţământ pentru nivelul preşcolar 252
12.1.1.3. Planul de învăţământ pentru nivelul primar 253
12.1.2. Programa şcolară 255
12.1.2.1. Programele pentru învăţământul preşcolar 258
12.1.2.2. Programele pentru învăţământul primar 259
12.1.3. Manualul şcolar 260
12.1.3.1. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor 261
12.1.3.2. Manualele digitale 264
12.1.3.3. Evaluarea manualului 265
12.1.4. Auxiliarele curriculare 268
Teme de reflecţie 271
Bibliografie 271

Capitolul 13. Noi abordări curriculare în învăţământul preşcolar (*Laura Elena Ciolan*) 273

13.1. Dominantele prefigurate de *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* (în aplicare din anul 2008) 273
13.2. Arhitectura curriculumului pentru învăţământul preşcolar 276
Teme de reflecţie 284
Bibliografie 284

Capitolul 14. Noi abordări curriculare în învăţământul primar (*Victoria Gheorghe*, *Mona Lisa Pîslaru*) 286

14.1. Arhitectura curriculumului pentru învăţământul primar 288
14.2. Provocări curriculare actuale în contextul educaţiei incluzive româneşti la nivelul învăţământului primar 292
14.2.1. Clarificări conceptuale 292
14.2.2. Modalităţi de realizare a adaptărilor curriculare 294
Bibliografie 297

Partea a II-a

Instruire şi evaluare în educaţie

Capitolul 15. Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării şcolare (Sorin Cristea, Cristina Marina Ghiţă) 301

Teme de reflecţie 310
15.1. Teoriile psihologice ale învăţării abordate ca modele de instruire 311
15.1.1. Definirea conceptelor de teorie psihologică a învăţării, model de instruire, activitate de instruire 311
15.1.1.1. Teoria psihologică a învăţării 311
15.1.1.2. Modelul de instruire 311
15.1.1.3. Activitatea de instruire 314
15.1.2. Clasificarea principalelor teorii psihologice ale învăţării 314
15.1.3. Analiza unor teorii psihologice ale învăţării la nivel de modele de instruire 315
15.2. Teorii psihologice ale învăţării de tip condiţionare 316
15.2.1. Teoria învăţării prin conexiune (Edward L. Thorndike) 316
15.2.2. Teoria învăţării prin condiţionare operantă (Burrhus F. Skinner)316
15.2.3. Teoria condiţionării ierarhice-cumulative a învăţării (Robert M. Gagné) 317
15.2.4. Teoria psihologică a învăţării depline (John B. Carrol, Benjamin S. Bloom) 319
15.3. Teorii psihologice ale învăţării de tip constructivist 324
15.3.1. Teoria constructivistă a structuralismului genetic (Jean Piaget) 324
15.3.2. Teoria psihologică a învăţării bazate pe valorificarea interacţiunilor socioculturale (Lev S. Vîgotski) 325
15.3.2.1. Concluzii 328
15.3.3. Teoria psihologică a acţiunilor mintale (Piotr I. Galperin) 329
15.3.4. Teoria psihologică a învăţării bazate pe valorificarea socioculturală a structurilor cognitive (Jerome S. Bruner) 331
15.3.4.1. Concluzii 335
15.3.5. Teoria învăţării şcolare complexe (David P. Ausubel) 335

15.4. Teorii psihologice ale învăţării alternative/complementare 339
15.4.1. Teoria psihologică a inteligenţelor multiple (Howard Gardner) 339
15.4.2. Teoria psihologică a inteligenţei emoţionale (Daniel Goleman) 344
15.4.2.1. Relaţia dintre inteligenţa emoţională şi inteligenţa intrapersonală şi interpersonală 344
15.4.2.2. Obiectivele şi conţinuturile inteligenţei emoţionale 345
15.4.2.3. Un nou model de educaţie 345
15.4.2.4. Un curriculum pentru educaţia emoţională 346
Teme de reflecţie 348
Bibliografie 349

Capitolul 16. Procesul de învăţământ. De la principii la strategii didactice (*Crenguţa Lăcrămioara Oprea*) 351

16.1. Procesul de învăţământ privit ca relaţia dintre predare, învăţare şi evaluare – abordări constructiviste şi postmoderne 351
16.1.1. Normativitatea procesului de învăţământ. Sistemul principiilor didactice 360
16.1.2. Principiul participării conştiente şi active a elevului în procesele de învăţare şi evaluare şcolară 361
16.1.3. Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor 366
16.1.4. Principiul interdependenţei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract (Principiul asigurării caracterului intuitiv al învăţământului) 367
16.1.5. Principiul respectării particularităţilor individuale şi de vârstă (Principiul accesibilităţii şi al individualizării) 369
16.1.6. Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ 370
16.1.7. Principiul legării teoriei de practică 372
16.1.8. Principiul asigurării conexiunii inverse 373
16.1.8.1. Macrosistemul şi microsistemul principiilor didactice (integrarea sistemică a normativităţii procesului de învăţământ) 373
Teme de reflecţie 386
Bibliografie 386

Capitolul 17. Metode de învăţământ. Perspective moderne (*Ion-Ovidiu Pânişoară*, *Crenguţa Lăcrămioara Oprea*, *Ruxandra Chirca*) 389

17.1. Metode bazate pe analiză/organizare conceptuală 392
17.1.1. Hărţile conceptuale 392
17.1.2. Hărţile mentale 393
17.1.3. Diagrama Venn 394
17.1.4. Cardurile cu sarcini (Task cards) 395
17.1.5. Harta kinestezică 395
17.1.6. Tehnica Lotus (Floarea de nufăr) 396
17.1.7. Matricea obţinerii de date 397

17.1.8. Diagrama cauzelor şi a efectului 397
17.1.9. Tehnica *fishboning* 398
17.2. Metode bazate pe producerea ideilor şi rezolvarea de probleme 399
17.2.1. Brainstormingul 399
17.2.2. Explozia stelară (*Starbursting*) 400
17.2.3. Brainwriting-ul 401
17.2.4. Metoda concasării şi Tehnica SCAMPER 401
17.2.5. Metoda imunizării 402
17.2.6. Tehnica cubului 402
17.2.7. Metoda piramidei/a bulgărelui de zăpadă 403
17.3. Metode bazate pe reflecţie şi observaţie 403
17.3.1. Jurnalul reflexiv 403
17.3.2. Tehnica 3-2-1 404
17.3.3. RAI 405
17.3.4. Jurnalul cu dublă intrare 406
17.3.5. Tehnica Bulei de gândire (*Thought bubble*) 407
17.3.6. Tehnica Aici şi Acolo (*Here and There*) 407
17.3.7. Metoda interacţiunii observate (acvariului/*Fishbowl*) 407
17.4. Metode bazate pe jocul de rol 408
17.4.1. Pălăriile gânditoare 408
17.4.2. Frisco 409
17.4.3. *Rolestorming*-ul 409
17.5. Metode bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului 410
17.5.1. Tehnicile TGT şi STAD 410
17.5.2. Predarea reflexivă 410
17.5.3. Metoda mozaicului 411
17.5.4. Controversa creativă (structurată/academică) 412
17.5.5. Schimbă perechea sau cercurile concentrice 413
Teme de reflecţie 419
Bibliografie 420

Capitolul 18. Proiectarea pedagogică a activităţilor didactice (*Ion Negreţ-Dobridor*, *Crenguţa Lăcrămioara Oprea*, *Nicoleta Duţă*) 421

18.1. Conceptul de proiectare didactică 421
18.1.1. Câteva lămuriri terminologice 421
18.1.2. Ce presupune microproiectarea „bine gândită" şi cum se realizează? 424
18.2. Funcţiile şi principiile proiectării pedagogice 431
18.2.1. Funcţiile proiectării pedagogice 431
18.2.2. Principiile proiectării pedagogice 432
18.3. Etapele şi operaţiile proiectării pedagogice 434
18.3.1. Definirea corectă a obiectivelor activităţii didactice 435
18.3.2. Analiza resurselor necesare realizării obiectivelor 445
18.3.2.1. Câteva adevăruri şi reguli de folosire ingenioasă a potenţialului de învăţare 446
18.3.2.2. Selectarea conţinutului esenţial necesar învăţării în clasă 449
18.3.2.3. Analiza şi elaborarea resurselor necesare 450

18.3.3. Elaborarea strategiilor didactice „focalizate” asupra obiectivelor urmărite 451
18.3.3.1. Ce trebuie să înţelegem prin „strategie didactică”? 451
18.3.3.2. Cum se derivă sarcinile de învăţare în clasă? 453
18.3.3.3. Cum se construiesc situaţii optime de învăţare? 454
18.3.4. Evaluarea performanţelor 456
18.3.4.1. De la *MSD* la *MLD* 456
18.3.4.2. Cum se elaborează *testele formative* pentru evaluarea continuă? 459
18.3.4.3. Cum se elaborează *testele sumative*? 460
18.4. Niveluri/dimensiuni ale proiectării didactice 461
18.5. De la intenţie la aplicarea la clasă 462
18.5.1. Planificarea calendaristică 463
18.5.2. Proiectarea unităţilor de învăţare 464
18.5.3. Proiectul pedagogic al activităţii/lecţiei 465
18.6. Ghid practic privind proiectarea pedagogică 470
18.6.1. Elaborarea microproiectelor şi a scenariilor didactice 470
18.6.1.1 Identificaţi-vă propriul nivel de competenţă pedagogică (autotest predictiv) 470
18.6.1.2. Repere privind măiestria pedagogică 474
Temă de reflecţie 499
Autotestaţi-vă cunoştinţele! 500
Bibliografie 503
Anexa 1 508

Capitolul 19. Managementul clasei/grupei de preşcolari (*Silvia Făt*) 509

19.1. Managementul clasei de elevi/grupei de preşcolari. Delimitări conceptuale 509
19.2. Modele teoretice specifice 510
19.2.1. Modelul teoretic al disciplinei preventive (Jacob Kounin) 510
19.2.2. Modelul teoretic al alegerii (William Glasser) 511
19.2.3. Modelul teoretic al disciplinei pozitive (Frederick H. Jones) 511
19.2.4. Modelul teoretic al consecinţelor logice (Rudolf Dreikurs) 512
19.2.5. Modelul teoretic al întăririi comportamentului (Burrhus Frederic Skinner) 512
19.2.6. Modelul comunicării congruente (Haim Ginott) 513
19.2.7. Modelul disciplinei asertive (Lee Canter) 513
19.3. Rolurile manageriale ale cadrului didactic 514
19.4. Interacţiunile educaţionale 515
19.4.1. Clasa de elevi. Unitate de analiză a interacţiunilor educaţionale 515
19.4.2. Climatul clasei de elevi. Stilurile manageriale 517
19.5. Strategii de intervenţie 518
19.6. Managementul situaţiilor de criză în clasa de elevi 521
Teme de reflecţie 523
Bibilografie 523

Capitolul 20. Evaluarea în învăţământul primar (*Marin Manolescu*) 526

20.1. Evaluarea şcolară : conceptualizare, evoluţie, caracteristici 527
20.1.1. Conceptualizarea evaluării şcolare 527
20.1.1.1. De la „docimologie" la „Teoria evaluării" 527
20.1.1.2. Categorii de definiţii ale evaluării şcolare 528
20.1.2. Concepţii care au marcat evoluţia paradigmei docimologice 528
20.1.3. Caracteristicile actuale ale evaluării şcolare 529
20.1.4. Structura demersului evaluativ. Variabilele evaluării 529
20.2. Evaluarea în învăţământul primar 530
20.2.1. Decizii privind inovarea sistemului de evaluare din învăţământul primar 530
20.2.2. Calificative *versus* note în învăţământul primar 530
20.2.3. Descriptorii de performanţă – repere conceptuale 531
20.2.4. Descriptorii de performanţă – niveluri de performanţă 532
20.2.5. Corespondenţa descriptori-calificative 532
20.2.6. Stabilirea calificativelor în învăţământul primar 533
20.3. Tipologia evaluărilor în învăţământul primar 533
20.3.1. Evaluarea curentă. Modernizarea variabilelor evaluării 533
20.3.1.1. Modernizarea funcţiilor evaluării în învăţământul primar 534
20.3.1.2. Modernizarea „obiectului" evaluării 534
20.3.1.3. Modernizarea operaţiilor evaluării 536
20.3.1.4. Modernizarea strategiilor de evaluare 536
20.3.1.5. Modernizarea referenţialului în evaluare 539
20.3.1.6. Modernizarea metodelor de evaluare 540
20.3.1.7. Proiectarea şi realizarea probelor de evaluare. Prelucrarea rezultatelor 541
20.3.2. Evaluările Naţionale din învăţământul primar 544
20.3.2.1. Legea Educaţiei Naţionale cu privire la evaluările elevilor din clasa pregătitoare, clasa a II-a şi clasa a IV-a 544
20.3.2.2. Evaluarea elevilor din clasa pregătitoare. Sistemul metodologic 545
20.3.2.3. Evaluarea elevilor la finalul clasei a II-a 546
20.3.2.4. Evaluarea la finalul clasei a IV-a 547
20.4. Variabilitatea aprecierii rezultatelor şcolare ale elevilor 548
20.4.1. Distorsiuni şi divergenţe în evaluarea educaţională 548
20.4.2. Tipuri de erori 548
Bibliografie 549

Capitolul 21. Evaluarea în învăţământul preşcolar (*Marin Manolescu*) 552

21.1. Particularităţi ale evaluării în grădiniţă 553
21.1.1. Dezvoltarea globală – conceptul integrator al evaluării în grădiniţă 553
21.1.2. Arhitectura curriculumului pentru învăţământul preşcolar 553
21.1.3. Un imperativ major : cunoaşterea profilului psihologic individual al preşcolarilor 555

21.1.4. „Valoarea" copilului se formează şi se evaluează 556
21.2. Variabilele evaluării în grădiniţă. Specificitate, caracteristici, unitate şi coerenţă 557
21.2.1. Obiectul evaluării în grădiniţă 558
21.2.1.1. „Fişa de apreciere" – document oficial de evaluare a progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare 559
21.2.2. Funcţii şi strategii evaluative în grădiniţă 569
21.2.2.1. Evaluarea iniţială 570
21.2.2.2. Evaluarea formativă 571
21.2.2.3. Evaluarea sumativă 572
21.2.2.4. Complementaritatea evaluărilor iniţială, formativă, sumativă în grădiniţă 573
21.2.3. Operaţiile evaluării 573
21.2.4. Metode şi instrumente de evaluare în grădiniţă 575
21.2.5. Criteriile de evaluare în grădiniţă 577
21.2.6. Construcţia probelor de evaluare 578
21.2.7. Monitorizarea şi valorificarea rezultatelor evaluării la nivel preşcolar 579
21.3. Concluzii 581
Bibliografie 582

Capitolul 22. Tendinţe şi perspective în evaluare (*Victoriţa Trif*) 584

22.1. Introducere 584
22.2. Elemente metodologice implicate în prezenta metaanaliză 585
22.3. Discuţii 586
22.4. Concluzii 597
Teme de reflecţie 598
Bibliografie 598

Capitolul 23. Perspective inovatoare ale instruirii asistate de calculator (*Olimpius Istrate*, *Ruxandra Chirca*) 600

23.1. Elevul nativ digital 601
23.2. Tehnologia informaţiei şi comunicării în educaţie. Cadre de referinţă 602
23.3. Efecte şi rezultate ale utilizării noilor tehnologii în educaţie 604
23.3.1. Creşterea performanţei în învăţare şi îmbunătăţirea rezultatelor şcolare 605
23.3.2. Eficientizarea procesului de educaţie (la nivel de proiectare, desfăşurare şi evaluare) 606
23.4. Modalităţi de utilizare a TIC în procesul didactic 607
23.5. De la utilizarea noilor tehnologii în educaţie la instruire asistată de calculator 614
Bibliografie 614

Capitolul 24. Jocul la vârsta preşcolară (*Teodora Irina Moţăţăianu*, *Elena Rafailă*) 616

24.1. Delimitări conceptuale. Caracteristicile jocului 616
24.2. Teorii despre joc 619

24.3. Funcţiile jocului ... 622
24.4. Clasificarea jocurilor ... 624
24.5. Tipuri de joc ... 626
24.5.1. Jocul de creaţie ... 626
24.5.2. Jocul cu reguli. Jocul didactic ... 627
24.5.3. Jocul cu părintele ... 632
Teme de reflecţie ... 633
Bibliografie ... 633

Capitolul 25. Educaţia timpurie (*Laura Elena Ciolan*) ... 634

25.1. Conceptul de *educaţie timpurie* ... 634
25.2. Dimensiuni ale educaţiei timpurii ... 636
25.3. Educaţia timpurie în România.
Contextul educaţional naţional şi european ... 639
25.3.1. Date statistice privind specificul educaţiei timpurii
în România ... 639
25.3.2. Organizarea sistemului de învăţământ în România.
Învăţământul preşcolar – educaţia timpurie ... 643
25.3.3. Aspecte importante şi tendinţe care influenţează
politicile şi practicile ECED ... 646
Teme de reflecţie ... 648
Bibliografie ... 649

Capitolul 26. Educaţia elevilor cu cerinţe speciale (*Cristian Bucur*) ... 650

26.1. Tulburări de limbaj ... 651
26.1.2. Particularităţile activităţilor de învăţământ lingvistic
pentru preşcolari ... 653
26.1.2.1. Dislexo-disgrafia ... 654
26.1.2.2. Discalculia ... 658
26.1.2.3. Deficitul de atenţie (TDA) ... 660
26.2. Tulburări socioemoţionale ... 664
26.2.1. Intervenţii în tulburările socioemoţionale ... 666
26.3. Rolul profesorului – completări ... 667
26.3.1. Stiluri de predare ... 668
Teme de reflecţie ... 670
Bibliografie ... 671

Capitolul 27. Succesul şi insuccesul şcolar (*Radu Predoiu*) ... 672

27.1. Profesorul şi rolul său în maximizarea succesului şcolar al elevilor ... 672
27.1.1. Şcoala – spaţiul în care copiii experimentează succesul
sau insuccesul ... 672
27.1.2. Caracteristici ale unui profesor bun ... 673
27.1.3. Comunicarea eficientă – baza succesului şcolar al elevilor ... 674
27.1.4. Motivarea elevilor şi performanţa şcolară ... 676
27.2. Elevii – aspiranţi pe drumul către succes (şcolar) ... 679
27.2.1. Importanţa familiei – primul mediu social
în care se formează personalitatea copiilor ... 679

27.2.2. Dificultăţi pe care elevii le întâmpină în atingerea succesului şcolar 680
27.2. Insuccesul şcolar – una dintre cauzele abandonului şcolar 681
27.3. Intrarea în *zona* succesului şcolar 682
Teme de reflecţie 684
Bibliografie 684

Prezentarea autorilor

CRISTIAN BUCUR este lector universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Din 2016 coordonează activitatea Învăţământului la Distanţă în cadrul Direcţiei ID-IFR Credis. Susţine la licenţă şi masterat cursuri de psihologia dezvoltării, psihologia personalităţii, psihologia educaţiei etc. A publicat mai multe articole şi capitole în volume colective, spre exemplu : „Beyond curricula – a psychological understanding" (*Enhancing Curriculum Relevance*, 2011) şi „Argumente pentru interdisciplinaritate" (*Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învăţare pentru formarea competenţelor-cheie la şcolarii din clasele I-IV*, 2013). La Editura Polirom a publicat capitolul „Creativitatea. Perspective actuale" în volumul *Copilăria şi adolescenţa. Provocări actuale în psihologia educaţiei şi dezvoltării* (2016).

CAROL CĂPIŢĂ este profesor universitar la Facultatea de Istorie din cadrul Universităţii din Bucureşti. Este doctor în istorie (2005) şi doctor în ştiinţele educaţiei (2017). Este autor al mai multor studii şi volume de istorie şi de didactică a istoriei. A participat ca expert independent la mai multe proiecte ale Consiliului Europei şi ale Comisiei Europene. Predă cursuri de preistorie, antropologie economică, didactică a istoriei ; a fost formator pentru didactica istoriei.

LAURA ELENA CĂPIŢĂ este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor şi cercetător principal la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Este doctor în ştiinţele educaţiei (2002) al Universităţii din Bucureşti, cu o teză despre proiectarea curriculumului în domeniul ştiinţelor sociale. A publicat lucrări de didactica istoriei şi de curriculum şi a făcut parte, ca expert, din echipele mai multor proiecte naţionale şi europene. Predă cursuri de didactică, coordonează practica studenţilor şi este membră a mai multor asociaţii profesionale din domeniul educaţiei.

RUXANDRA CHIRCA este lector universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde îşi desfăşoară activitatea în domeniile instruire asistată de calculator, managementul clasei de elevi şi managementul emoţiilor în şcoală. A absolvit Şcoala doctorală în Ştiinţele Educaţiei, iar lucrările pe care le-a publicat până în prezent vizează cu precădere teme precum învăţarea în societatea cunoaşterii, particularităţile nativilor şi imigranţilor digitali sau adaptarea metodelor de predare la tipologia nativului digital. La Editura Polirom a publicat capitolul „Statutul învăţării în era tehnologiei" în Georgeta Pânişoară (coord.), *Psihologia învăţării. Cum învaţă copiii şi adulţii ?* (2019).

LAURA ELENA CIOLAN este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Coordonează programul de masterat Educaţie timpurie şi este implicată în programe majore privind politicile educaţionale din domeniu. Deţine certificări în formarea formatorilor (2013) şi în coaching (2014). Principalele domenii de interes academic sunt studiile şi cercetările privind

educaţia timpurie, pedagogia învăţământului primar, managementul clasei/grupei şi psihopedagogia jocului, coaching pentru profesioniştii din educaţie, perfecţionarea metodologiilor didactice de predare-învăţare specifice învăţământului superior (pedagogie universitară), proiectarea şi furnizarea unor procese de consultanţă în învăţare, proiecte de coaching. A elaborat şi a publicat lucrări în domeniul ştiinţelor educaţiei şi articole în reviste de specialitate ; a coordonat volume colective pe teme din domeniu şi a participat la conferinţe şi seminare naţionale şi internaţionale.

SORIN CRISTEA este profesor universitar doctor emerit la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Predă cursuri de pedagogie, managementul organizaţiei şcolare şi coordonate ale paradigmei curriculumului. Are o rubrică permanentă în *Tribuna învăţământului* şi a publicat 40 de cărţi dintre care amintim : *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului* (1994) ; *Managementul organizaţiei şcolare* (1996, 2003) ; *Dicţionar de pedagogie* (2000, 2002) ; *Teorii ale învăţării. Modele de instruire* (2005) ; *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*, vol. I, *A-C* (2015) ; *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. I-XI (2016-2019). Volumul *Fundamentele pedagogiei* (Polirom, 2010) a obţinut Premiul „Constantin Rădulescu-Motru” al Academiei Române.

DIANA CSORBA este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor ; titular al următoarelor cursuri pentru studiile de licenţă şi masterat : fundamentele pedagogiei, istoria pedagogiei, pedagogie comparată şi excelenţa în educaţie. Este autoarea a numeroase studii, articole şi cărţi. Viziunea sa pedagogică pledează în favoarea metodologiei cercetării istorice a educaţiei pe care pedagogia ar trebuie să şi-o asume explicit pentru o fundamentare epistemologică consistentă. A fost responsabil de proiect naţional şi expert-cheie implicat în realizarea unor cercetări cu privire la modalităţile de dezvoltare a competenţelor la şcolarii mici prin organizarea interdisciplinară a ofertelor de învăţare.

ADRIAN CURCAN este lector universitar asociat la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursuri de Didactica domeniului arte. Educaţie plastică, demersuri educaţionale interdisciplinare şi curriculare, aria Arte. Este doctor în Arte plastice şi decorative al Universităţii de Vest din Timişoara, cu o teză despre interdisciplinaritate în relaţia spaţială a volumului în sculptură cu muzica şi astrofizica. A publicat ca autor cărţi interdisciplinare despre artă-astrofizică. A participat la simpozioane naţionale şi internaţionale de sculptură şi interdisciplinare de astrofizică. Este coordonator de lucrări metodico-ştiinţifice pentru gradul didactic I din învăţământul preşcolar şi primar. Participă la activităţi de cercetare ale unor rezultate ale cadrelor didactice privind impactul şi importanţa educaţiei artistice plastice a copiilor la nivel preşcolar şi primar.

CORNELIA DINCĂ este lector universitar asociat la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursuri de Geografie şi Didactica geografiei, doctor în geografie al Universităţii din Bucureşti cu teza *Metode şi mijloace de evaluare a percepţiei stării mediului în sectorul 4 al Municipiului Bucureşti*. A publicat trei cărţi ca autor, cinci cărţi în calitate de coautor, peste 20 de articole de specialitate în diverse publicaţii şi circa 30 de articole dedicate educaţiei pentru mediu în reviste pentru copii şi tineri şi alte materiale educative. A organizat conferinţe naţionale pe teme de educaţie pentru mediul înconjurător (anual, din 2005), având calitatea de preşedinte al organizaţiei neguvernamentale Centrul Carpato-Danubian de Geoecologie.

NICOLETA DUŢĂ este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Principalele domenii de interes academic sunt : formarea cadrelor didactice, pedagogia învăţământului superior, proiectarea şi evaluarea programelor educaţionale, e-learning/TIC. A urmat stagii de

specializare şi cercetare la Universitatea din Barcelona, stagii de predare Teaching Assignment-TA la Universitatea din Insulele Baleare (Palma de Mallorca) şi Universitatea Complutense din Madrid. Rezultatele cercetărilor sale au fost publicate în cărţi, capitole în volume colective, articole în reviste de specialitate din ţară şi din străinătate şi în volumele unor conferinţe naţionale şi internaţionale.

GEORGE ENACHE este lector doctor al Universităţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă Limba şi literatura română, Literatura pentru copii, Didactica limbii şi literaturii române în învăţământul preşcolar şi primar. Este doctor în filologie al Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi cu o lucrare de antropologie culturală. A publicat cărţi cu această tematică, un manual de liceu şi auxiliare didactice, articole de didactica limbii şi literaturii române şi de antropologie culturală şi a participat la conferinţe internaţionale cu comunicări ştiinţifice în aceste domenii.

SILVIA FĂT este conferenţiar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Principalele sale domenii de interes academic sunt instruirea eficientă şi managementul crizei educaţionale. Este autoarea volumelor *Identitatea profesională în cariera didactică* (2010) şi *Managementul instruirii simultane* (2015). La Editura Polirom a publicat capitole dedicate utilizării tehnologiei în învăţare, în cadrul volumelor colective *Psihologia copilului modern* (2011) şi *Psihologia învăţării. Cum învaţă copiii şi adulţii ?* (2019), ambele coordonate de Georgeta Pânişoară.

VALENTINA GAVRILĂ este lector asociat la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, profesor de Educaţie muzicală şi director adjunct la Şcoala Gimnazială nr. 56, metodist ISMB, membru în Consiliul Consultativ ISMB, responsabil de cerc pedagogic şi formator.

VICTORIA GHEORGHE este lector universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, şi profesor de pedagogie la Colegiul Naţional Pedagogic „Spiru Haret" din Buzău. Este doctor în ştiinţele educaţiei (din 2011) al Universităţii din Bucureşti, cu o teză despre metodologia evaluării profesionalismului didactic. A publicat lucrări de evaluare a profesorilor, management al clasei şi management educaţional şi, în calitate de expert, a făcut parte din echipele mai multor proiecte naţionale. Predă cursuri de curriculum, managementul clasei, metodologia cercetării în ştiinţele educaţiei, coordonează practica studenţilor şi este membră a mai multor asociaţii profesionale din domeniul educaţiei.

CRISTINA MARINA GHIŢĂ este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursuri de psihologia educaţiei, managementul clasei şi psihopedagogie. Este doctor în ştiinţele educaţiei al Universităţii din Bucureşti, cu o teză despre impactul strategiilor de persuasiune asupra nivelului de motivaţie. Este autoarea a două volume şi a peste 35 de articole. A participat la zeci de conferinţe internaţionale şi a făcut parte din echipele unor proiecte de cercetare de specialitate. La Editura Polirom a contribuit cu trei capitole în volumul colectiv *Psihologia învăţării. Cum învaţă copiii şi adulţii ?* (2019), coordonat de Georgeta Pânişoară.

CORNELIU CIPRIAN ILADE este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, unde predă cursurile Fundamentele psihologiei, Psihologia dezvoltării, Psihologia personalităţii şi psihologia educaţiei. Este doctor în psihologie al Universităţii din Bucureşti, cu o teză privind rolul inteligenţei emoţionale asupra prevenirii comportamentului deviant la adolescenţi. A participat la conferinţe naţionale şi internaţionale şi a publicat peste 25 de articole şi capitole în volume colective.

OLIMPIUS ISTRATE este conferenţiar universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, doctor în ştiinţele educaţiei. Domeniile sale de interes academic sunt e-learning, instruirea asistată de calculator, formarea cadrelor didactice şi evaluarea programelor educaţionale. Parcursul său profesional include poziţii de cercetător, consultant şi membru în echipe de proiect în instituţii guvernamentale şi nonguvernamentale, institute de cercetare, şcoli şi universităţi, organizaţii internaţionale şi companii. A coordonat peste 20 de cercetări evaluative şi proiecte în utilizarea TIC pentru creşterea calităţii educaţiei.

IULIANA LAZĂR este conferenţiar şi cadru didactic asociat al Universiăţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. În perioada 2015-2018 a urmat al doilea stagiu doctoral în domeniul Ştiinţele educaţiei, subiectul de interes fiind studierea impactului educaţional al utilizării tehnologiilor moderne informatice ; din 2013 conduce doctorate în alt domeniu ştiinţific. A contribuit la dezvoltarea cursurilor şi materialelor aplicative din domeniul didacticii ştiinţelor naturii. A participat cu două capitole la volumul *Psihologia învăţării* (Polirom, 2019). Este partener responsabil în două proiecte de cercetare educaţională finanţate de Comisia Europeană şi unul de cercetare socială, în cadrul programului H2020.

MARIN MANOLESCU este profesor universitar emerit al Universităţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor şi conducător de doctorat în Ştiinţe ale Educaţiei. A îndeplinit funcţii manageriale în învăţământul universitar, preuniversitar, la nivelul Ministerului Educaţiei şi este coordonatorul programelor de masterat „Mentoratul în educaţie" şi „Educaţie presecundară". A înfiinţat sau a participat la înfiinţarea ori consolidarea unor structuri/instituţii de prestigiu în domeniul formării iniţiale şi continue a cadrelor didactice pentru nivelurile primar, preşcolar, gimnazial şi liceal. Domeniile sale de interes sunt Teoria, metodologia şi practica evaluării, Teoria şi metodologia curriculumului, Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice, Educaţia timpurie, Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar, Practica profesională şi pedagogică. La nivel de publicaţii se remarcă : *Evaluarea în educaţie, meritocraţia şi mediocritatea* (2019), *Monografia învăţământului din satele Comunei Bobiceşti*, *judeţul Olt* (coautor, 2018), *Referenţialul în evaluarea şcolară* (2015), P*erspective inovative ale evaluării*. *Evaluarea digitală* (2016), *Teoria şi metodologia evaluării* (2010), *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie* (2005), *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică* (2006), *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic* (2003), *Teoria şi practica evaluării* (coautor, 2005), *Teoria şi metodologia curriculumului* (coautor).

FLAVIA MĂLUREANU este lector universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursurile Educaţia timpurie, Teoria şi metodologia curriculumului, Managementul clasei, Psihopedagogia jocului. Este doctor în Ştiinţele educaţiei al Universităţii din Bucureşti. A publicat ca autor două cărţi, dar şi capitole în numeroase volume colective. A participat la conferinţe naţionale şi internaţionale, publicând zeci de articole şi, de asemenea, a participat ca expert în proiecte de dezvoltare în domeniul educaţional.

VASILE MOLAN este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, şi susţine cursurile Didactica domeniului limbă şi comunicare, didactica domeniului limba şi literatura română şi Limba română contemporană. O componentă importantă a activităţii sale este perfecţionarea cadrelor didactice din învăţământul preuniversitar. Activitatea sa de cercetare se orientează spre dezvoltarea didacticii din învăţământul preşcolar şi primar. Este autor de cursuri universitare, de manuale şcolare şi de articole în diverse reviste.

TEODORA IRINA MOŢĂŢĂIANU, doctor în psihologie, este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursuri de psihologia educaţiei şi managementul clasei de elevi. Are o experienţă de peste 12 ani de psiholog clinician şi consilier cu formare în evaluarea şi consilierea psihologică experenţială pe adult, copil, cuplu şi familie. A publicat articole în calitate de autor şi coautor şi a participat la numeroase conferinţe naţionale şi internaţionale. Domeniile sale de interes academic sunt psihologia dezvoltării copilului, psihologia învăţării şi formarea şi reformarea matricei de ataşament sigur în relaţia părinte-copil. Este interesată şi de relaţia profesor-elev, de formarea ataşamentului sigur în sala de clasă în vederea optimizării procesului educativ, a dezvoltării sociomorale, afective, precum şi a creşterii performanţelor şcolare ale elevilor.

ION NEGREŢ-DOBRIDOR este profesor universitar doctor emerit la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Este laureat al premiului Academiei Române „Constantin Rădulescu-Motru", al premiului şi medaliei „Jan Amos Comenius" şi al premiului şi medaliei „John Dewey". Dintre volumele publicate amintim : *Psihologie genetică şi educaţie* (1980), *Formarea personalităţii umane* (în colab., 1981), *Catastrofa pedagogică* (1995), *Învăţarea eficientă* (în colab., 1999), *Familia, acest miracol înşelător* (în colab., 1999), *Prelegeri pedagogice* (în colab., 2000), *Accelerarea psihogenezei* (2001), *Mitul lui Chiron* (2001), *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional* (în colab., 2004), *Didactica Nova sau Arta de a-i învăţa pe toţi (aproape) totul* (2005), *Ştiinţa învăţării* (în colab., 2005) şi *Teoria generală a curriculumului educaţional* (2008). Este coordonatorul general al *Tratatului de pedagogie universală* care se realizează sub egida Academiei Române începând cu 2014. Realizează sub egida Academiei Române, în cadrul Centenarului Marii Uniri, tratatele *Istoria educaţiei româneşti moderne şi contemporane* şi *Istoria educaţiei româneşti de la origini şi până în prezent*.

CRENGUŢA LĂCRĂMIOARA OPREA este profesor universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, director al master-ului interdisciplinar Pedagogii Alternative şi Arta Teatrală în Educaţie (PED-ArtE). Doctor în ştiinţele educaţiei cu teza *Strategii didactice interactive*, autoare a numeroase studii de specialitate. Expert în proiecte naţionale şi internaţionale de cercetare educaţională ; titular al cursurilor de pedagogie, managementul clasei de elevi, teoria inteligenţelor multiple, noile educaţii etc. ; coordonator de lucrări de licenţă, disertaţie, gradul didactic I ; preşedinte/membru în numeroase comisii de acordare a gradului I în învăţământ, de examinare în vederea titularizării sau de concurs pentru profesori din sistemul preuniversitar, universitar, pentru inspectori, în comisii de doctorat ; speaker/invitat la conferinţe naţionale şi internaţionale, TEDx şi la emisiuni de televiziune.

ION-OVIDIU PÂNIŞOARĂ este profesor universitar doctor la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti, director al Departamentului de Formare a Profesorilor şi conducător de doctorat în domeniul Ştiinţe ale educaţiei. Expert şi *key-speaker* în conferinţe naţionale şi internaţionale de educaţie şi în organisme naţionale de profil, a fost şi este implicat în elaborarea de politici educaţionale în domeniul formării cadrelor didactice. A iniţiat şi susţinut prin articole site-ul de parenting www.performante.ro (din 2012) şi are o prezenţă media constantă (Pro TV, Antena 3, Realitatea TV, TVR etc.). A publicat multe studii şi cercetări în domeniu şi, de asemenea, 24 de cărţi, dintre care *Comunicarea eficientă* (patru ediţii) a fost premiată în 2010 de Academia Română. De asemenea coordonează colecţiile Carieră. Succes. Performanţe şi Profesorul de succes la Editura Polirom şi co-coordonează programul de masterat Învăţare, inovare şi coaching în educaţie. Din 2012 scrie şi cărţi pentru copii (cu fundament psihopedagogic), inspirat fiind de fiica sa, Diandra : trilogia *Medaliile succesului*, *Poveştile Diandrei* şi *Emoţiile de la teorie la poezie*. De asemenea, este autor şi co-autor a unor *board game*-uri educative : Provocarea emoţiilor şi Emotijovia : Jocul emoţiilor.

ADINA PESCARU este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Este titular al cursurilor Psihologia educaţiei, Pedagogia şi managementul clasei. A publicat trei cărţi în calitate de autor unic şi a colaborat la elaborarea altor volume de specialitate. A lucrat ca expert în peste 10 proiecte de cercetare în domeniul ştiinţelor educaţiei, a participat la numeroase conferinţe naţionale şi internaţionale şi a publicat peste 80 articole în domenii specifice, cum ar fi: Sociopedagogia familiei, Pedagogia socială etc.

MONA LISA PÎSLARU este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, filiala Buzău. Este doctor în psihologie (din 2009) al Universităţii din Bucureşti cu o teză despre educaţia incluzivă a copiilor cu cerinţe educative speciale. A publicat lucrări în domeniul psihologiei educaţiei. Predă cursuri de fundamente ale psihologiei, fundamente ale psihopedagogiei speciale, educaţie incluzivă şi coordonează practica profesională (învăţământ preşcolar şi primar) a studenţilor.

ANCA POPOVICI BORZEA este conferenţiar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Domeniile de interes academic, care au dus la dezvoltarea unor cursuri şi proiecte academice şi de cercetare, sunt teoria şi metodologia curriculumului, formarea profesorilor şi educaţia STEM. O parte dintre aceste preocupări s-au concretizat în articole şi lucrări de specialitate şi în documente de politică educaţională relevante pentru domeniul calificărilor din învăţământul superior şi pentru reforma curriculară în învăţământul preuniversitar. La Editura Polirom a publicat *Integrarea curriculară şi dezvoltarea capacităţilor cognitive* (2017).

ANCA PETRESCU este lector universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde susţine cursuri de literatura română, limba română şi limba franceză, pedagogii alternative. Este coordonatoare a ghidului de bune practici *Mă pregătesc pentru gimnaziu !* (2014) şi autoare a cărţii *Formarea profesorilor de limbi străine din învăţământul primar şi preşcolar din România – schimbări de paradigmă în contextul profesionalizării* (2012). A publicat manuale de limba franceză, articole şi studii în reviste de specialitate şi în volumele unor manifestări de anvergură din domeniul Ştiinţelor educaţiei.

ALEXANDRA PREDOIU este asistent universitar la Universitatea Naţională de Educaţie Fizică şi Sport Bucureşti. Doctor în educaţie fizică şi sport, postdoctorat în domeniul Ştiinţa sportului şi educaţiei fizice, profesor gradul I şi membru în Consiliul Ştiinţei Sportului din România. A participat cu un capitol în volumul *Psihologia învăţării* (Polirom, 2019).

RADU PREDOIU este lector universitar la Universitatea Naţională de Educaţie Fizică şi Sport din Bucureşti şi profesor asociat în cadrul Universităţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Doctor în psihologie, postdoctorat în Ştiinţa sportului şi educaţiei fizice. La Editura Polirom a publicat volumul *Psihologia sportului* (2016) şi a participat cu capitole în volumul *Psihologia învăţării. Cum învaţă copiii şi adulţii ?* (2019), coordonat de Georgeta Pânişoară.

ELENA RAFAILĂ este conferenţiar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Şi-a luat doctoratul în Ştiinţele educaţiei pe o temă legată de creativitatea copiilor. Este autor a trei cărţi şi coautor în alte trei. A participat la diverse manifestări ştiinţifice naţionale şi internaţionale şi a publicat diverse articole pe problematica învăţării şi formării. O perioadă a condus DPIPP Buzau. Dintre publicaţiile sale reprezentative amintim: *Pedagogie preşcolară. Didactica. Manual pentru şcoli normale* (1995), *Modele orientative de lucru cu preşcolarii* (1999), *Educarea creativităţii la vârsta preşcolară* (2002), *Pedagogie şi elemente de didactică a geografiei* (2005), *Pedagogie preşcolară* (2007).

CAMELIA RĂDULESCU, lector la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, s-a specializat în cercetarea proceselor reflexive implicate în procesul de învăţare la adulţi şi a predării în cadrul programelor de formare a profesorilor. Este autorul volumului Issues of Professional Development Based on Reflective Processes in Initial Teacher Education in Romania care se adresează atât specialiştilor în domeniul formării iniţiale, cât şi studenţilor, viitoare cadre didactice, dar şi a numeroase articole de specialitate publicate în reviste naţionale şi internaţionale.

MIHAI ROŞU este conferenţiar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Este autor al unor cărţi de matematică pentru profesorii din învăţământul primar (ultima fiind *Elemente de matematică pentru profesorii din învăţământul primar*, 2016). De asemenea, a fost coautor al unor manuale de matematică şi auxiliare pentru elevii claselor primare.

ELENA STĂNCULESCU este profesor universitar doctor, conducător de doctorat/abilitat în domeniul psihologie în cadrul Universităţii din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Este reprezentant de ţară în cadrul European Network of Positive Psychology şi membru al International School Psychology Association (ISPA). Susţine cursuri de psihologie a educaţiei, psihologie pozitivă aplicată în şcoală, inteligenţă emoţională în copilărie şi adolescenţă, fundamentele psihologice ale carierei didactice şi relaţiei de mentorat, precum şi de management al stresului.

OANA STOICAN este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursurile de literatură română, literatură pentru copii şi de didactică a limbii şi literaturii române pentru învăţământul primar. A devenit doctor în filologie la Universitatea din Bucureşti cu o teză pe tema tehnicilor de ermetizare a limbajului în poezia românească din a doua jumătate a secolului XX. A publicat două cărţi, a participat la zeci de conferinţe internaţionale şi a publicat peste 40 de studii şi articole.

MARCEL SULTĂNESCU este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursurile Matematică şi Didactica aritmeticii, Tehnologia informaţiei şi Instruire asistată de calculator. Este doctor în Ştiinţele educaţiei al Universităţii din Bucureşti, cu o teză despre perspectivele calcului evoluţionist-genetic aplicabile în didactica experimentală. A publicat două cărţi şi a participat la conferinţe internaţionale, publicând articole de specialitate. A primit ordinul „Meritul pentru învăţământ" în grad de Cavaler.

CORNELIA ŞTEFĂNESCU este lector universitar la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursurile Fundamentele pedagogiei, Teoria şi metodologia evaluării, Metodologia cercetării în ştiinţele educaţiei, la programul de studii Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar. Este doctor în Ştiinţele educaţiei al Universităţii din Bucureşti. A scris o carte, a participat la zeci de conferinţe naţionale şi internaţionale şi a publicat peste 40 de studii şi articole în reviste, volume colective sau volumele unor conferinţe internaţionale.

CARMEN TICĂ este lector asociat la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor. Absolventă a Facultăţii de Biologie din cadrul Universităţii din Bucureşti, este profesor gradul I la Colegiul Naţional „Elena Cuza", membru în Corpul Naţional de Experţi în Management Educaţional şi Proiecte Educaţionale, îndrumător de practică pedagogică, profesor metodist al ISMB, autor şi coautor de manuale şcolare, auxiliare, suporturi de curs, ghiduri metodologice.

VICTORIŢA TRIF este conferenţiar universitar doctor la Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Departamentul de Formare a Profesorilor, unde predă cursuri de psihologie a educaţiei, management al clasei, comunicare morală etc. A beneficiat de stagii de documentare în Marea Britanie, la University of Oxford şi University of Cambridge şi este membru în comitetul unor jurnale specializate din SUA (*Education Research Journal* şi *Education Journal*). A publicat cărţi şi capitole în volume colective la edituri cu prestigiu internaţional şi indexate Web of Science. A câştigat Best Paper Award în 2014 la conferinţa Advanced Research in Scientific Areas şi premiul „Cea mai academică tratare" în cadrul Salonului Internaţional de Carte de la Chişinău (Republica Moldova).

VASILE VASILE este profesor universitar asociat al Universităţii Naţionale de Muzică din Bucureşti şi al Universităţii din Piteşti. Este doctor în Muzică al Academiei de Muzică „Gheorghe Dima" din Cluj, cu lucrarea *Gavriil Galinescu reprezentant de seamă al folcloristicii româneşti* (1994) şi doctor în Pedagogie al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti, cu teza *Evoluţia conceptului de educaţie muzicală în România* (1993). Este autor al primei programe de Educaţie muzicală postcomunistă din România şi al celei din Republica Moldova, al cursului Metodica educaţiei muzicale, membru al Uniunii Compozitorilor şi Muzicologilor, alureat al premiului Academiei Române (2013), autor a peste zece lucrări de specialitate publicate (didactica disciplinei, muzicologie, istoria culturii româneşti, bizantinologie) şi a câtorva sute de studii de metodică a educaţiei muzicale, a istoriei muzicii şi culturii româneşti.

Cuvânt-înainte

Ideea unei lucrări care să reunească viziunea, contribuţiile şi perspectiva Departamentului de Formare a Profesorilor din cadrul Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti, a fost un deziderat mai vechi. Efortul de a strânge laolaltă perspectivele a 41 de autori, specialişti în psihologie, ştiinţele educaţiei şi didactica specialităţii, a fost unul de durată. Şi, aşa cum îi stă bine unei idei, din faza de perspectivă îndepărtată, s-a tot conturat până a ajuns acum la maturitatea unei cărţi în două volume care abordează o problematică pe cât de largă, pe atât de bine articulată.

Toate acestea au fost posibile în momentul în care departamentele pentru Pedagogia Învăţământului Primar şi Preşcolar din cadrul Universităţii din Bucureşti s-au reunit sub o singură concepţie, acestei structuri alăturându-i-se şi Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universităţii din Bucureşti. Lua astfel naştere Departamentul de Formare a Profesorilor din cadrul Universităţii din Bucureşti, o iniţiativă salutară şi având unicitatea ei la nivel naţional: pentru prima dată, pregătirea profesorilor de la cadrele didactice pentru învăţământ preşcolar la cei care urmau o carieră universitară era pusă împreună, avea continuitate şi înţelesuri comune. Departamentul de Formare a Profesorilor a dezvoltat mai apoi mai multe programe de masterat şi şi-a adus contribuţia prin unii dintre membrii săi la programele doctorale în ştiinţele educaţiei şi psihologie.

Dar să ne întoarcem la volumul de faţă. Provocările din ce în ce mai des pe care învăţământul nostru le întâmpină au recomandat cu celeritate profesori mai bine pregătiţi, gata să facă faţă unei lumi a copiilor/elevilor care, după cum observau unele studii, se pregătesc astăzi pentru meserii ce nu au fost încă inventate. Ne aşteaptă un viitor accelerat, un viitor care nu este construit, ci se clădeşte (şi) cu mâinile noastre, ale celor care suntem parte din destinele tinerilor noştri elevi şi studenţi. Ne aşteaptă provocări, învăţământul este cutremurat de schimbări contradictorii, părinţii se implică uneori prea mult, alteori prea puţin, unele cadre didactice au nevoie de „apărare", aşa cum spunea recent un clip video, alteori se cuvine ca elevii să fie apăraţi de cadre didactice care nu au învăţat să fie dascăli şi care nu şi-au găsit (încă) vocaţia. Ne aflăm în mijlocul unor transformări care ar putea scufunda firava noastră corabie educaţională dacă nu ne asigurăm că am construit-o cum trebuie. Iar cum trebuie înseamnă ştiinţă! Cum trebuie înseamnă profesori pregătiţi care pun alături de vocaţia obligatorie pentru o astfel de carieră o „baterie" de informaţii psihopedagogice şi de didactica specialităţii care să îi asigure că drumul lor este întotdeauna cel care merită urmat. Profesori care au fermitatea ştiinţifică, autoritatea epistemică, şi nu doar pe cea a profesiei din certificat, profesori care se fac iubiţi înainte de a se face ascultaţi şi se fac ascultaţi înainte de a se face de neuitat!

Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar este o carte care vă invită întâi la reflecţie şi apoi la acţiune; tot ce începe la grupă/în sala de clasă se continuă în viaţă!

Vă dorim lectură plăcută şi vă invităm aproape, dragi cititori, să întărim corabia noastră educaţională şi să îi oferim supleţea şi viteza necesare pentru a ajunge la orizontul pe care ni-l dorim cu toţii: viitorul!

Coordonatorii

Partea I

Fundamente şi curriculum educaţional

Capitolul 1

Problematica educaţiei şi învăţământului în societatea contemporană. Provocări şi perspective

Diana Csorba

„Nu există formule de succes absolut în materie de educaţie ! Diferenţa stă în argumentele pe care le aducem în favoarea oricărei concluzii şi gradul de universalitate al acestora ! ”

Salman Khan, *O singură şcoală pentru toată lumea. Să regândim educaţia* (2013)

1.1. Direcţii şi tendinţe de modernizare a educaţiei şi învăţământului pe plan mondial

Există o diversitate de termeni care descriu societatea contemporană actuală şi cea care ar putea deveni. „Societatea informaţională”, „societatea serviciilor”, „societatea postmodernă” sau „societatea postindustrială”, „societatea cunoaşterii” sunt doar câţiva dintre numeroşii termeni vehiculaţi în discursurile contemporane. Accentul este pus cu insistenţă pe importanţa informaţiei şi a cunoaşterii ca pârghii ale realităţii sociale prezente şi viitoare.

Exerciţiul critic-anticipativ de identificare a tendinţelor profilului societăţii îi poate ajuta pe cercetători, decidenţi şi practicieni să îşi proiecteze viziunea şi strategiile de acţiune, să evite erorile posibile şi astfel să concretizeze proiectul dezirabil al societăţii în ansamblu şi al subsistemelor acesteia.

La mijlocul secolul trecut, Daniel Bell şi contemporanii săi considerau că societatea industrială trecea printr-un proces de tranziţie spre un nou stadiu de dezvoltare şi prevedeau „venirea societăţii postindustriale”. S-a construit o întreagă teorie, dezvoltată pe analiza schimbărilor în structura ocupaţională a ţărilor occidentale. Deplasarea spre servicii a forţei de muncă şi diminuarea celei angajate în industrie indicau mutaţii ce se doreau a fi anticipate şi de instituţiile şi profilele de formare iniţială a viitorilor angajaţi. „Cunoaşterea codificată”, descrisă ca informaţie sistematică şi coordonată, a început să

fie privită ca principala resursă a societăţii viitoare. Şcoala nu putea să rămână departe de aceste schimbări. Ea reprezintă pionul societăţii implicat fundamental în crearea şi difuzarea acestui nou tip de cunoaştere.

Schimbările sociale din ultimele decenii s-au derulat într-un ritm alert, imposibil de anticipat în detaliile sale, mai mult sau mai puţin evidente, care afectează şcoala. Astfel, au apărut şi se manifestă numeroase direcţii de dezvoltare a educaţiei, încât modele/paradigme pedagogice dintre cele mai diferite coexistă şi domină teoriile şi practicile educaţionale curente.

La sfârşitul secolului XX, André de Peretti semnala faptul că asistăm la un fenomen de reală perplexitate mondială: „În toate ţările dezvoltate sau în curs de dezvoltare, sistemele de educaţie şi învăţământ sunt obiectivele suspiciunilor şi cunosc o perioadă de dizgraţie" (Peretti, 1996, p. 10). Situaţia pare să persiste şi astăzi. Se vorbeşte de „criza şcolii" şi sunt aduse numeroase reproşuri sistemelor de educaţie contemporane. Totodată, se caută formule pedagogice alternative care să se adapteze nevoilor fireşti de dezvoltare a profilelor umane, provocate insistent să se adapteze unei societăţi într-un proces continuu de schimbare.

Există voci, ce se fac din ce în ce mai auzite, care reactivează mesajul lui Ivan Illich privind „deşcolarizarea societăţii". Acestea, în rezonanţă cu apariţia tehnologiilor comunicaţionale şi a informaticii, propun o revoluţie pedagogică avansată, ultraliberală, fondată pe crearea unor „reţele de cunoaştere" deschise, fără condiţii şi obligaţii, care să intensifice şi să multiplice oportunităţile de învăţare ale tuturor celor ce îşi doresc să parcurgă diverse programe de educaţie.

Definit în sens larg, „sistemul de educaţie reprezintă sistemul social global abordat din perspectiva resurselor sale formative disponibile la scară generală (Cristea, 2017, p. 5). Autorul precizează că activarea şi exersarea acestor resurse formative se realizează în cadrul modelelor de politică a educaţiei, elaborate începând cu anii '70 de UNESCO. Direcţiile de dezvoltare ale politicilor educaţionale vizează responsabilizarea pedagogică a tuturor organizaţiilor sociale: comunitare, culturale, religioase, politice, economice, sportive etc. Se vehiculează de mai bine de 50 de ani expresiile „societate educativă", „cetate educativă" pentru a descrie elocvent funcţiile accentuat educative ale societăţii în ansamblul ei.

La nivel global, condamnata inactualitate a învăţământului este generată de numeroase cauze, sintetizate de Ph. Coombs încă din a doua jumătate a secolului trecut. Sunt menţionate ca semnificative: afluxul progresiv de elevi care surprind sistemele tradiţionale de învăţământ insuficient pregătite şi flexibile; penuria acută a resurselor ce declanşează şi impune limitări materiale în dezvoltarea învăţământului în raport cu solicitările; creşterea costurilor, educaţia devenind din ce în ce mai scumpă, iar exigenţele foarte ridicate; inadaptarea produselor umane ale educaţiei, perisabilitatea calităţii formării; inerţia şi ineficacitatea sistemelor de formare, surprinse de mobilitatea şi ritmul alert al progresului social, economic şi tehnologic.

Fundamentarea epistemologică a procesului educaţiei invită în contemporaneitate la prudenţă şi obiectivitate, pentru a nu perpetua o tendinţă negativă ce s-a manifestat mult timp în învăţământ. De exemplu, acordarea unui rol exclusiv educaţiei intelectuale în procesul instructiv-educativ şi supralicitarea dimensiunii sale informative au declanşat un ansamblu de disfuncţii cu numeroase consecinţe negative în planul dezvoltării şi formării personalităţii umane în ansamblul său.

În acest context problematic, Sir Ken Robinson, fost profesor pe probleme de educaţie la Universitatea Warwick, Marea Britanie, sublinia necesitatea unei schimbări

profunde a sistemelor de educaţie contemporane, din perspectiva abordării holistice a procesului formării şi dezvoltării personalităţii umane, prin evitarea aşa-numitei „focalizări toxice" pe zona exclusiv academică: „În prezent provocarea este de a transforma sistemele de educaţie în ceva mult mai potrivit pentru nevoile secolului XXI. În centrul acestei transformări trebuie să se afle o abordare total diferită a inteligenţei şi creativităţii umane" (Robinson, 2011, p. 31).

Emil Păun aprecia faptul că „şcoala contemporană funcţionează, în mare măsură, în spaţiul deschis şi delimitat de paradigma modernităţii" (Păun, 2002, p. 13), iar influenţele postmoderne sunt încă timide în practica educativă, chiar dacă sunt resimţite tot mai des indicii teoretice interesate de orientările propuse de paradigma postmodernă a educaţiei. Această paradigmă chestionează autoritatea şi impunerea arbitrară a oricărui punct de vedere singular, sistemic, tolerează perspectivele diferite, chiar contradictorii. Ca fenomen cultural general, postmodernitatea priveşte cunoaşterea ca produs al interacţiunii dintre ideile şi experienţele noastre despre lume şi viaţă. Cunoaşterea nu mai este nici eternă, nici universală. Respingând formele rigide, favorizând reflexivitatea, spontaneitatea şi descentralizarea, paradigma postmodernă este preocupată de organizarea cunoaşterii. Postulatele postmoderne în educaţie solicită apropierea individului de lumea reală, cu contradicţiile, complexitatea, disfuncţiile şi dezechilibrele ei, pentru a găsi soluţiile de contestare şi de reclădire optime.

Şcoala postmodernă, prin educaţia şi instruirea de care este responsabilă, are ca preocupări fundamentale nu numai înzestrarea elevilor cu un sistem de cunoştinţe, ci şi îndrumarea şi stimularea lor în direcţia dezvoltării cognitive, afective, sociale şi a exersării abilităţilor în contexte variate, în vederea pregătirii pentru integrarea optimă în activitatea şi viaţa sociale.

Premisele dezvoltării mecanismelor interne ale cunoaşterii îşi găsesc o concretizare adecvată în situaţiile în care individul este pus în situaţii reale de acţiune asupra problemelor de rezolvat. Elevul/studentul trebuie solicitat să ia contact cu realitatea cât mai des posibil, pentru a lua decizii prompte şi potrivite. Implicaţiile paradigmei postmoderne în practica educativă au în vedere sensibilizarea şi conştientizarea, de la cea mai fragedă vârstă, în direcţia formării şi aplicării conceptelor despre viaţă şi realitatea înconjurătoare. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunităţi de a face conexiuni între cunoştinţele învăţate în şcoală şi cele pe care le dobândeşte pe căi nonformale şi informale, înţelegând utilitatea lor. Paradigma educaţiei postmoderne promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare şi negociere. Conlucrarea profesor-discipol nu înseamnă, în acest context, reducerea respectului faţă de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relaţiei, prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocităţii învăţării, deoarece şi profesorul poate învăţa de la elevii săi!

Tendinţele prefigurează substanţa profilului şcolii viitoare, interogând şi confirmând anticipări, răspunsuri, recomandări şi soluţii pentru problemele cu care se confruntă educaţia actuală, definind reperele unui viitor dezirabil dar şi posibil.

Când analizăm dinamica tendinţelor de evoluţie a şcolii contemporane, trebuie să avem în vedere: tendinţele în sine, geneza acestora, forma lor de manifestare, identificarea cele mai puternice tendinţe şi a celor mai slabe, difuze, incipient manifeste. Este important să analizăm cu prudenţă jocul tendinţelor, spectrul lor, culoarea definitorie, pozitivă ori nu, în ceea ce priveşte direcţia de dezvoltare a educaţiei timpului prezent şi viitor. Sunt imperios necesare studii aprofundate privind prospectiva educaţiei. Experţii ce le pot elabora trebuie să probeze un ascuţit simţ istoric, spirit critic-comparativ şi

cultură umanistă solidă. Studiile de prospectivă privind educaţia trebuie să ce concentreze totodată pe analiza critică a factorilor care determină şi influenţează cursul educaţiei de mâine : evoluţiile demografice, schimbările economice, social-politice, mutaţiile culturale şi progresele ştiinţifice etc.

În acest context polemic, ne întrebăm care sunt tendinţele ce domină schimbările în educaţie la nivel mondial, pentru segmentele de învăţământ primar şi preşcolar, în contemporaneitate.

Răspunsul este dificil de elaborat în integralitatea şi complexitatea sa. Fiind vorba de tendinţe, ele se pot interconecta şi influenţa diferit în funcţie de priorităţile naţionale şi mondiale ale educaţiei.

Problematica lumii contemporane (caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate şi caracter prioritar) ne invită să reflectăm asupra necesităţii unei viziuni holistice în decantarea şi studierea celor mai eficiente mijloace de abordare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea în ansamblu şi educaţia acesteia.

În Europa centrală şi de est, sistemele de educaţie urmăresc să răspundă adecvat provocărilor generate de problematica lumii contemporane în contextul unor politici educaţionale care vizează schimbarea raportului dintre stat şi instituţiile de învăţământ. La acest nivel se manifestă următoarele tendinţe :

- extinderea reţelei instituţiilor de învăţământ, prin înfiinţarea de noi instituţii ; diversificarea instituţiilor de învăţământ şi educaţie (de stat, particular, formal şi nonformal etc.) şi a formelor de organizare a acestora (zi, la distanţă) ;
- schimbarea raporturilor dintre instituţiile de învăţământ şi guvern în următoarele sensuri : descentralizarea parţială a managementului sistemului, creşterea autonomiei instituţionale, constituirea unor organisme academice naţionale de intermediere între instituţii şi guvern etc.

Rapoartele Comisiei Europene şi ale Biroului Internaţional pentru Educaţie (UNESCO) reliefează tendinţele majore ale reformelor curriculumului în plan european :

- educaţia pentru toţi ;
- adecvarea instruirii la nevoile fiecărui individ ;
- educaţia permanentă şi autoeducaţia ;
- predarea şi învăţarea centrate pe elev ;
- relevanţa curriculumului pentru individ şi pentru societate ;
- viziunea interdisciplinară asupra cunoaşterii ;
- dezvoltarea unor atitudini şi valori dezirabile ;
- dezvoltarea gândirii critice ;
- evaluarea autentică a performanţelor şcolare ;
- digitalizarea cunoaşterii.

Totodată, devine prioritară promovarea unei noi filosofii a educaţiei care să permită afirmarea unei proiectări curriculare capabile să rezolve conflictul dintre instruirea generală şi cea de specialitate, nu atât prin oferirea unor cunoştinţe cât mai vaste din diferite discipline, ci adoptând în diverse domenii de specializare un stil de învăţământ axat pe asimilarea unor mecanisme intelectuale şi a valorilor universale.

Analiza tendinţelor de evoluţie la nivelul conţinuturilor educaţiei trebuie să aibă în vedere atât conţinuturile educaţiei formale, cât şi pe cele ale educaţiei nonformale sau informale ; atât conţinuturile sistematizate, sub formă de planuri, programe, cursuri şi

manuale, cât şi pe cele „ascunse" sau latente, desprinse din atmosfera instituţiei şcolare, din cultura şi stilul educatorului ; atât obiectivele şi cunoştinţele, cât şi modurile de organizare a învăţării, având în vedere că şi acestea sunt purtătoare de mesaj şi fac parte din „calea" edificării personalităţii. Abordarea curriculară a învăţământului promovează o concepţie nouă despre selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, despre proiectarea şi organizarea învăţării. Se operează o inversare de termeni în ecuaţia învăţării : în prezent contează mai întâi în ce scop şi cu ce rezultate se învaţă, şi nu doar conţinutul („ce"-ul) învăţării.

O altă tendinţă, recunoscută la nivel mondial, are în vedere derivarea şi afirmarea aşa-numitelor „noi educaţii". Programele UNESCO definesc „noile educaţii" drept „răspunsuri ale sistemelor educaţionale la imperativele lumii contemporane" de natură economică, axiologică, identitară, ecologică, demografică, sanitară etc. Ele sunt adaptabile la nivelul fiecărei dimensiuni a educaţiei, răspunzând nevoilor şi condiţiilor sociale specifice fiecărui sistem educaţional. Conţinuturile specifice propuse de „noile educaţii" sunt integrabile la toate nivelurile, dimensiunile şi formele educaţiei. Ele se justifică în sistemele educaţionale prin termenii unor obiective pedagogice prioritare care vizează : educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia relativă la mediu, educaţia pentru buna înţelegere şi pace, educaţia în materie de populaţie, educaţia pentru o noua ordine internationala, educaţia pentru comunicare si pentru mass-media, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia nutriţională, educaţia casnică modernă etc. Strategia valorificării „noilor educaţii" se adaptează dimensiunilor (intelectuală, morală, tehnologică, estetică, fizică) şi formelor (formală, nonformală, informală) educaţiei. Procesul declanşat stimulează trecerea de la demersurile specifice de tip monodiscplinar la abordările globale, interdisciplinare, care permit aprofundarea unor probleme sociale ce solicită soluţii concrete : pacea, democraţia, justiţia socială, dezvoltarea, mediul, alimentaţia, sănătatea, protejarea copiilor şi a tinerilor, promovarea învăţământului şi a cercetării ştiinţifice.

Cu mulţi ani în urmă UNESCO s-a preocupat de evidenţierea legăturilor dintre educaţie, cultură, ştiinţă şi societate. Au fost iniţiate cercetări şi dezbateri în care s-a insistat asupra interacţiunii creatoare a acestor domenii. Ca rezultat al eforturilor respective au apărut o serie de lucrări ce au deschis drumul interdisciplinarităţii în domeniile cheie ale societăţii. Educaţia care pregăteşte tinerii pentru viaţă şi-a dat seama că abordarea interdisciplinară formează indivizi capabili să folosească, în diferite situaţii, cunoştinţele însuşite la mai multe discipline, să transfere informaţii, metode, abilităţi etc. pentru dezvoltarea unor teme, pentru rezolvarea unor probleme, depăşind hotarele fiecărei discipline.

În dezvoltarea programelor şcolare de tip integrat din Europa ultimilor ani au fost utilizate documente de politică educaţională, precum *Improving the Quality of Teacher Education – EC (2007)* sau *Raportul Directoratului General pentru Educaţie şi Cultură privind implementarea planului de acţiune Educaţie şi formare 2010-2030*, care subliniază că „un mediu educativ mai deschis necesită o nouă arhitectură şcolară, inclusiv un curriculum transdisciplinar şi noi competenţe ale cadrelor didactice", inclusiv adaptarea la ritmul tehnologiilor comunicaţionale şi informaţionale.

Curriculumul integrat şi materialele didactice asociate încorporează principiile şi exigenţele strategiilor la nivel naţional şi european care „încurajează crearea, în sistemul de educaţie şi formare, a unei culturi care să promoveze dezvoltarea competenţelor, să racordeze oferta educaţională la cerinţele mediului socio-economic" (Strategia de postaderare, MECTS). Prin dezvoltarea, implementarea şi aplicarea acestui curriculum

integrat se urmăreşte de asemenea „descentralizarea curriculară şi adaptarea curriculumului la nevoile specifice dezvoltării personale, la cerinţele pieţei forţei de muncă şi ale fiecărei comunităţi”, în conformitate cu obiectivele Pactului Naţional pentru Educaţie.

Modalitatea de aplicare a curriculumului integrat prin proiecte didactice vine în întâmpinarea dezideratului menţionat în Strategia „Educaţie şi Cercetare pentru Societatea Cunoaşterii” care susţine „centrarea curriculumului pe competenţe, nu pe informaţii” adică pe „blocuri de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini care optimizează rezolvarea de probleme”.

În acest context, metoda proiectelor reprezintă o modalitate de învăţare şi de evaluare centrată pe efortul deliberat de cercetare, pe căutarea şi găsirea răspunsurilor şi rezolvarea problemelor legate de tema propusă. La nivelul activităţii din clasă, aceste linii de politică educaţională exprimă necesitatea unei mai bune cunoaşteri a elevilor, pentru a identifica nevoile, interesele de cunoaştere şi ritmul dezvoltării fiecăruia, necesitatea formării capacităţii cadrelor didactice de a adecva situaţiile de învăţare, conţinuturile şi materialele educaţionale la caracteristicile individuale ale elevului şi necesitatea implicării elevilor în învăţare prin crearea unor situaţii de învăţare apropiate de viaţa concretă. Abordarea interdisciplinară, învăţarea şi evaluarea autentice sunt apreciate drept soluţii metodologice recomandate prioritar şi de politica reformei educaţiei din ţara noastră, în ultimii ani.

Premisa abordării interdisciplinare a conţinuturilor învăţării este de a asigura unitatea cunoaşterii şi depăşirea graniţelor disciplinelor de învăţământ. Este unanim acceptat că, în viaţa de zi cu zi, nu folosim cunoştinţe disparate acumulate la anumite discipline şi nu valorificăm capacităţi specifice unei materii de studiu. Abordarea interdisciplinară a cunoaşterii nu este un element de noutate, pedagogii subliniind, încă de la vechii greci, importanţa transmiterii cunoaşterii ca un tot unitar. Viaţa noastră este una complexă, unitară, prin urmare ar trebui să studiem fenomenele din perspectiva diferitelor discipline, intercorelate şi, mai mult, din perspectiva valorificării învăţării nonformale şi informale în context formal. Abordarea integrată a conţinuturilor trebuie însoţită de modernizarea celorlalte aspecte ale procesului de învăţământ : finalităţile, modurile de organizare a învăţării, strategiile, metodele şi mijloacele folosite, evaluarea etc.

Încercarea de a stabili priorităţi, dominante şi nuanţe dezirabile în descrierea viitorului educaţiei ne aduce în apropierea unor voci active ale pedagogiei mondiale care ne invită să interiorizăm progresiv principiile aşa-numitei „noi paradigme educaţionale”, sintetizate de Wurtz, 1992 (*apud* Cucoş, 1999) :

- accentul trebuie să fie plasat pe promovarea învăţării permanente, pe receptivitate faţă de conceptele noi, pe modul critic interogativ de accesare a informaţiilor, cunoştinţele nefiind definitive ;
- a învăţa este o evoluţie, un proces ;
- principiul egalitarist, toleranţa – elevii şi dascălii se privesc mai înainte de orice ca oameni ;
- structura relativ flexibilă, discipline opţionale, metodele de lucru alternative ;
- ritmurile înaintării în materie pot fi diferite – flexibilitatea şi integrarea vârstelor ;
- prioritatea sinelui, a individului care generează valorile ;
- experienţa interioară este considerată factor de coeziune ;
- instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate ;
- accentul cade pe îmbinarea strategiilor liniare cu cele neliniare, bazate pe intuiţie ;

- eticheta este limitată la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar să devină valoare fixă ;
- preocuparea faţă de performanţele individului raportate la potenţialul propriu ;
- completarea cunoaşterii teoretice prin experiment şi experienţă ;
- propunerile colectivităţii găsesc sprijin ;
- preocuparea pentru ambianţa învăţării se extinde asupra condiţiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică ;
- se învaţă mereu pentru viitor ;
- utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate, dascălul uman, relaţiile dascăl-elev sunt de neînlocuit ;
- reciprocitatea învăţării – elev-elev, profesor-elev, elev-profesor etc.

Noua paradigmă educaţională propune şi construieşte viziunea reformelor şcolare contemporane. Necesitatea reformelor şcolare este generată de interacţiunile complexe ale sistemului de învăţământ cu alte subsisteme ale sistemului social global şi cu acesta din urmă în ansamblul său. Totuşi, sistemul de învăţământ are tendinţa de a se dezvolta într-un ritm mai lent decât celelalte sisteme şi subsisteme sociale. Tendinţa este apreciată drept conservatorism şi este explicată de M.B. Miles şi alţii prin calitatea lor „esenţială de a opera exclusiv cu oamenii în devenire, ceea ce reclamă o prudenţă exagerată…" (Miles, *apud* Niculescu, 1996, p. 6). Desigur, este unanim acceptată prudenţa în a judeca schimbările propuse sistemelor de învăţământ, dar reforma şi inovaţia din ce în ce mai des invocate la nivel mondial indică faptul că motivaţiile şi strategiile de reformare sunt similare, iar problematica semnalată de acestea este una comună, universală şi urgentă !

Alte două concepte ce necesită delimitări explicative în mod comparativ, în discursul analitic despre reforma şcolii, sunt tradiţia şi inovaţia subsumată modernităţii şi postmodernităţii. Când discutăm despre tradiţie, termenul nu implică cu necesitate ceva depăşit şi devalorizat. De asemenea, modernitatea nu înseamnă ceva întru totul valabil, pertinent. Relaţia dialectică dintre aceste aspecte trebuie subsumată relaţiei dintre continuitate şi discontinuitate în dezvoltare. În mod necesar, modernitatea preia elemente ale tradiţiei, dar ea nu se compune numai din preluarea acestora, ci impune şi depăşirea lor. În aceeaşi ordine de idei putem afirma că nu putem juxtapune cei doi termeni ai raportului, fie în numele tradiţiei, care şi-a dovedit temeiul în alte condiţii de organizare şi desfăşurare a învăţământului, fie în numele unei modernităţi ostentative, care să se cantoneze în teorii cu iz de inovaţie forţată.

Efortul de reformare a şcolii trebuie să se îndrepte spre a încorpora în linia şi practica educaţională tot ce este valoros din experienţa seculară a omenirii în materie de educaţie, desigur, printr-o reconsiderare critică şi pusă în slujba unor finalităţi macro- şi microstructurate contemporane şi viitoare. Aşadar, tradiţia se subordonează procesului de modernizare. În fond, întreaga istorie a învăţământului este istoria unui efort continuu de schimbare şi inovare a finalităţilor, structurilor instituţionale şi a practicii educative.

În proiectarea şi realizarea unor noi reforme nu trebuie să ne întoarcem la zero, ci să plecăm de unde ne aflăm, deoarece „nu ar exista nici o problematică pentru învăţământul de mâine dacă nu ar fi existat mai întâi învăţământul de ieri şi cel astăzi. (…) Nu numai că ar fi injust să tăgăduim şi să renegăm, dar ar fi inabil şi primejdios să distrugem totul. A revizui nu înseamnă a nimici", apreciază Edgar Faure (Faure, 1974, p. 232).

Exemplificând, spectrul tranziţiilor paradigmatice evidenţiază la nivel istoric un continuum ce merge de la un învăţământ axat pe paradigma transmiterii cunoaşterii spre

un învăţământ centrat pe paradigma participării şi dezvoltării funcţiilor cognitive pentru ameliorarea rezultatelor. Cu alte cuvinte, sistemele de educaţie tind să favorizeze trecerea dinspre instruire spre formare, urmărind să valorifice şi să faciliteze autoreglarea şi dezvoltarea continue.

Depăşirea modelului unic, uniform, orientat aproape exclusiv pe transmiterea de informaţii a reprezentat în pedagogie un moment important, dar insuficient pentru devenirea continuă a şcolii şi a societăţii în ansamblu ! Secolul XX a deschis calea unor noi concepţii şi strategii pluraliste ce fundamentează procesul didactic pe aşa-numitele „pedagogii active", care valorifică potenţialul acţiunii elevului în procesul construirii cunoaşterii individuale. Se trece astfel de la accentul pus pe predare la accentul pus pe învăţare, situaţie în care educabilul devine centrul procesului de învăţământ, iar activitatea sa, prioritatea educaţiei. Modelele didactice construite în jurul acţiunii elevului sunt revitalizate în contemporaneitate. Ele au în vedere sursele diferite de provenienţă ale acţiunii elevului, interne ori externe, concretizându-se în orientări acţionale diferite : manualiste, euristice, procesuale, operaţionale, teoretice, practice, integrative, creative etc.

O soluţie pedagogică de origine constructivistă, propusă în contemporaneitate de studiile de psihologia educaţiei, susţine complexitatea şi extinderea educaţiei prin angajarea educabilului în descoperirea şi rezolvarea de probleme printr-un demers investigativ complex, similar proceselor de cercetare ştiinţifică. Abordarea procesuală a conţinutului ştiinţific şi crearea situaţiilor de instruire prin raportare progresivă la contextul psihosocial al grupului de studiu, al şcolii şi comunităţii devin în acest context prioritare.

În spaţiul teoriei pedagogice contemporane, configurat de preocupările de a fundamenta ştiinţific procesele de formare şi „şlefuire" academică continuă, regăsim următoarele repere esenţiale de schimbare a educaţiei şi a şcolii timpului nostru în ceea ce priveşte formarea profesorilor :

- se insistă din ce în ce mai evident pe descrierea complexă şi exhaustivă a tuturor dimensiunilor ce converg şi transcend competenţa „a învăţa să înveţi" – o categorie apreciată de numeroşi teoreticieni ca emergentă şi identitară în Uniunea Europeană, un deziderat strategic al programelor de formare pe tot parcursul vieţii la nivel mondial ;
- se urmăreşte fundamentarea psihopedagogică a principiilor, legilor, mecanismelor, structurii şi procesualităţii învăţării la diferite categorii de vârstă psihologică, abordând diferitele ipoteze în baza unor temeiuri investigativ-experimentale relevante şi inspiraţionale ;
- se argumentează concludent faptul că ştiinţa şi arta predării disciplinelor academice în învăţământul de toate gradele trebuie să se concentreze tot mai mult pe „organizarea inteligentă şi profesionalizată a cunoaşterii şi reglarea strategiilor comunicării în funcţie de cunoaşterea nevoilor sociale, cognitive, emoţionale şi spirituale ale studenţilor, exprimate în căutarea sensurilor studiului, în interogaţii, în ipoteze, în interactivităţi directe sau mediate" (Neacşu, 2006, p. 5) ;
- se construiesc şi se propun modele de interacţiune pedagogică concentrate pe promovarea strategiilor de comunicare eficientă şi activarea potenţialului motivaţional, necesar „învăţării autentice", concept ce a devenit marcă definitorie a discursurilor despre învăţare în ultimii ani ;
- cadrele didactice sunt provocate şi motivate să se îngrijească şi să sporească propria creativitate profesională pentru a dezvolta şi exersa sistematic potenţialul creativ al educabililor cu care interacţionează academic ;

- Se invită personalul didactic la reflecţie continuă asupra propriilor competenţe profesionale, oferind modalităţi de analiză şi evaluare a profilului individual de învăţare/predare şi evaluare. Astfel se doreşte crearea „spaţiului" necesar, propriilor interogaţii, ipoteze şi reflecţii academice pentru a iniţia demersurile individuale de investigare a fenomenului educaţional în ansamblul său, în funcţie de propriile nevoi de dezvoltare academică, raportate la noi argumente ce se propun de către tendinţele de inovare a practicilor didactice la clasă şi în afara ei. Totul se subordonează unui principiu fundamental, imbatabil axiologic, cel al promovării „calităţii în educaţie", sub orice formă am defini-o şi i-am configura realitatea ;
- Se propune şi susţine un cod exigent de deontologie profesională, definitoriu pentru profesia didactică.

Aşadar, efortul de a reînnoi instituţia şcolii româneşti apare ca prioritate a instituţiilor de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice. Desigur, reformarea şcolii trebuie să fie receptivă şi la schimbările esenţiale din domeniul teoriei şi practicii managementului, leadershipului educaţional, procesului instructiv-educativ, la rezultatele cercetărilor în aceste domenii. Modelul transformării strategice trebuie să fie cel al schimbării centrate pe instituţia şcolară reconstruită ca organizaţie şcolară. Educaţia trebuie să devină educaţie publică, intrată în „proprietatea" comunităţilor şi a adevăraţilor ei beneficiari. Toate acestea trebuie să se dezvolte în condiţiile unui sistem naţional de suport managerial şi de monitorizare a calităţii. Într-o asemenea abordare, centrul deciziei apare ca nucleu managerial care are rolul de a oferi cadre de referinţă şi mecanisme apropiate şi coerente pentru elaborarea participativă a schimbării educaţionale şi pentru funcţionarea întregului proces. El asigură managementul şi monitorizarea „discretă" a procesului educativ din instituţiile/organizaţiile specializate.

1.2. Responsabilitatea socială a şcolii – educaţia în societatea cunoaşterii

Importanţa relaţiei dintre şcoală ca organizaţie deschisă care învaţă permanent şi comunitatea locală derivă din integrarea şi armonizarea acţiunilor şi influenţelor pedagogice : formale, nonformale şi informale dezvoltate de fiecare dintre agenţii sau actorii sociali reprezentativi, preocupaţi de educaţia cetăţii.

Atunci când se vorbeşte despre responsabilitatea socială a şcolii se face referire la funcţiile pe care aceasta trebuie să şi le asume în relaţie cu societatea.

Prin responsabilitatea civică se înţelege rolul probat de şcoală în relaţie cu societatea civilă. Deşi des invocate în dezbaterile privind dezvoltarea instituţională, conceptele propuse de dezideratul „responsabilităţii sociale a şcolii" nu sunt interiorizate adecvat de majoritatea reprezentanţilor instituţiilor de învăţământ. De cele mai multe ori, reprezentarea lor este deficitară ca urmare a unei insuficiente operaţionalizări a constructelor teoretice şi a dificultăţii de a identifica în practicile consacrate un sistem coerent şi sistemic de promovare şi afirmare a unor strategii de responsabilizare socială a şcolii prin programele sale de formare iniţială şi continuă, prin formatorii ei, cultura organizaţională consolidată, valorile şi practicile curente ce o definesc. În acest context, apare ca recurentă interogaţia : ce reprezintă responsabilitatea socială şi civică a şcolii ? Cum se formează ea şi în ce constă rolul ei în formarea viitorilor oameni ai cetăţii ?

Documentele strategice ale instituţiilor societăţii civile îl menţionează obligatoriu în declaraţiile privind viziunea, finalităţile şi orientările strategice proiectate. Şcoala a început să fie percepută ca o instituţie ce are nu doar funcţia de a educa, ci şi de a pune sub semnul întrebării realitatea, nu doar cea a cunoaşterii, ci şi a evaluării realităţii, nu doar cea a observării realităţii, ci şi a asumării responsabilităţii civice. Problematica responsabilităţii sociale a şcolii trebuie dezbătută în contextul înţelegerii misiunii sale complexe : şcoala ca instituţie formativă ; ca unul dintre centrele importante de cercetare ştiinţifică ; ca sursă de inovare tehnologică ; ca instanţă publică pentru examinări critice ; ca un loc de angajament faţă de drepturile civile, justiţie socială şi reforme. Desigur, aceste dimensiuni se ierarhizează în mod diferit, în funcţie de contextul social-global şi priorităţile de dezvoltare stipulate în strategiile şi politicile proprii fiecărui sistem de învăţământ naţional.

În contextul afirmării responsabilităţii sociale a şcolii, aceasta începe să fie interesată din perspectivă social-civică, şi de outputuri. Astfel, şcoala (şi în mod accentuat universităţile) şi-a adăugat funcţiilor sale contribuţia la progresul tehnologic şi economic, precum şi asigurarea competitivităţii la nivelul pieţei muncii. Din ce în ce mai multe cadre didactice devin conştiente de împrejurarea potrivit căreia, odată cu crearea pieţei europene a calificărilor şi a dimensiunii sale globale crescânde, pregătirea tradiţională academică trebuie adusă în discuţie, iar performanţele trebuie monitorizate mai atent, folosind tehnologie de ultimă oră. Desigur, ieşirea şcolii din spaţiul mai larg ori mai restrâns de izolare şi interacţiunea acesteia cu instanţele cu putere de decizie în ceea ce priveşte alternativele de evoluţie a societăţii nu este un proces uşor !

La nivel general, responsabilitatea socială presupune luarea în considerare a intereselor tuturor grupurilor cointeresate (*stakeholders*) şi elaborarea unei strategii de implicare socială care să se integreze pe termen mediu şi lung în strategia de dezvoltare a şcolii şi în strategia de comunicare interinstituţională. În acest context, un aspect important constă în afirmarea şi susţinerea necesităţii armonizării semnificaţiei şi relevanţei practice a responsabilităţii sociale la nivel de societate civilă, în ansamblul său. Altfel, înţelegerea şi concretizarea în viziune proprie (detaşată de orientările generale afirmate la nivel social) a responsabilităţii sociale poate să contravină şi chiar să îngrădească manifestările acesteia, în alte zone de exprimare. E necesară o viziune globală, unanim împărtăşită de organisme şi instituţii ale societăţii civile, astfel încât efortul lor de a-şi construi programele şi a-şi împlini misiunea să nu fie îngrădit ori să se exercite constrângător spre proiectele altor instituţii. Transparenţa este o condiţie a unei comunicări eficiente între şcoală şi grupurile/organismele/instituţiile cointeresate. Mai mult decât transparenţă în comunicare, credibilitatea presupune un acord între declaraţiile şi acţiunile întreprinse.

Şcoala, ca instituţie, trebuie să se definească şi să se afirme ca una dintre cele mai importante instanţe publice în dezbaterea critică asupra deciziilor şi evoluţiilor sociale. Ea se confruntă în întreaga lume cu „provocări" specifice pentru noul secol : „extinderea educaţiei" prin „educaţie continuă", „masificarea formării academice tradiţionale" şi sporirea importanţei studiilor postlicenţă, „globalizarea pieţei calificărilor", internaţionalizarea formării, multiplicarea furnizorilor de învăţământ, înfiinţarea unei biblioteci electronice comprehensive globale, expansiunea sistemului de învăţământ la distanţă, profilarea „învăţării constructive", tranziţia de la formarea de „indivizi" la formarea de „persoane" etc.

1.3. Cum să regândim educaţia? Educaţie în schimbare – o educaţie pentru schimbare. Provocări şi perspective

Supusă schimbării, educaţia se schimbă, devenind educaţie pentru schimbare. Schimbarea însăşi devine funcţie a educaţiei. În contextul situaţiilor concrete de schimbare, inadecvarea educaţională la schimbare, rezistenţa la schimbare sau amânarea ei pot pune sub semnul întrebării existenţa unor domenii şi sisteme sociale.

Nu întâmplător, Raportul Consiliului Clubului de la Roma (*Prima revoluţie globală*), inventariind obiectivele educaţiei, concretizează finalităţile acesteia spre „ajutorarea oamenilor de a se adapta şi a se pregăti pentru schimbare ; abilitatea fiecărei persoane de a căpăta o vedere globală asupra lumii ; antrenarea oamenilor pentru a deveni operaţionali şi capabili de a rezolva probleme".

În lumea de astăzi, „măsura" educaţiei este schimbarea. Omul este educabil în măsura în care se deschide spre schimbare, îşi asumă deliberat şi năzuieşte spre proiectarea constructivă a schimbării. Totodată, omul este educabil în măsura în care societatea sa şi sistemele sociale specializate (sistemele educaţionale) sunt proiectate (reproiectate) şi desfăşurate ca societăţi şi sisteme educaţionale deschise.

Schimbarea în educaţie este facilitată de trei procese : globalizarea tot mai vizibilă a societăţilor şi a economiilor şi a practicilor culturale, inclusiv educaţionale ; avansul către societatea cunoaşterii ; definirea educaţiei de-a lungul întregii vieţi ca filosofie intrinsecă a modului în care concepem învăţarea. La toate aceste provocări se adaugă integrarea României în Uniunea Europeană.

În ultimii ani, România a adoptat legislaţia comună europeană cu privire la prioritătile şi obiectivele de dezvoltare a educaţiei şi formării profesionale. În consecinţă, stadiul actual al reformei în educaţie şi formare profesională din România este armonizat cu reglementările Procesului Bologna, cu programul „Education & Training 2010", cu adoptarea prevederilor Declaraţiei de la Copenhaga. Beneficiind de sprijin din partea Comunităţii Europene, experţii români au participat la întâlniri, seminare şi conferinţe organizate de instituţiile europene în ceea ce priveşte cooperarea în domeniul politicilor educaţionale.

Dimensiunea europeană prin curriculum la nivelul învăţământului primar se bazează pe studiul limbilor străine, precum şi pe iniţiativele instituţiilor de învăţământ şi ale personalului didactic. Activităţile organizate în acest scop includ studiul limbilor străine prin abordări interculturale ; studiul istoriei şi geografiei României are la bază aspecte legate de poziţia şi rolul ţării în spaţiul european ; educaţia civică urmăreşte transmiterea de informaţii cu privire la cetăţenia în medii multiculturale etc.

Într-o societate bazată pe cunoaştere şi învăţare este nevoie de dezvoltarea unor instituţii ce sunt „sisteme care învaţă". În această nouă situaţie, şcoala nu poate rămâne în afara schimbării, pentru că nu ar mai corespunde cerinţelor societăţii. Aceste sisteme care învaţă „sunt organizaţii în care oamenii îşi extind continuu capacitatea de a crea rezultatele pe care le doresc într-adevăr, unde sunt generate modele noi şi expansive de gândire, unde aspiraţia colectivă este stabilită în mod liber" (Senge, 1990). Şcolile care învaţă sunt peste tot, continuă P. Senge. Ele pot fi proiectate şi administrate ca

organizaţii concentrate pe învăţare, responsabile nu prin ordine şi regulamente exterioare. În acest sens cultura organizaţională a fiecărei şcoli trebuie să interiorizeze principii noi de gândire şi acţiune pedagogică. Se vorbeşte despre „măiestrie profesională", viziune împărtăşită, „gândire reflexivă şi conversaţie constructivă", „învăţarea în echipă", „gândirea sistemică" ca dimensiuni definitorii ale „şcolii care învaţă" continuu.

Şcoala trebuie să contribuie la formarea de competenţe necesare adaptării optime a viitorului adult la schimbările rapide ce caracterizează lumea modernă. Învăţarea pe tot parcursul vieţii se centrează pe formarea şi dezvoltarea competenţelor-cheie şi a competenţelor specifice. În ultimii ani, învăţarea pe tot parcursul vieţii, a devenit o prioritate a sistemelor de învăţământ la nivel global. Educaţia permanentă, variantă conotaţională a conceptului de învăţare/educaţie pe tot parcursul vieţii, se extinde pe întreaga durată de viaţă a unui individ. Aceasta abordează educaţia în totalitatea ei. „Într-o lume în care accelerarea schimbărilor şi globalizarea în ritm alert transformă relaţia fiecărui individ cu timpul şi cu spaţiul, învăţarea pe parcursul întregii vieţi este esenţială pentru ca oamenii să rămână stăpâni pe propriul destin (...). Învăţarea pe parcursul întregii vieţi poate deveni, prin urmare, pentru fiecare dintre noi, mijlocul prin care stabilim un echilibru între acumularea de cunoştinţe, muncă, adaptarea continuă la diferite situaţii şi participarea activă la viaţa civică" (J. Delors, *Comoara lăuntrică*).

Howard Gardner, bine-cunoscutul autor al teoriei inteligenţelor multiple, ne provoacă în lucrarea sa *Mintea umană. Cinci ipostaze pentru viitor* să (re)gândim sistemele educaţionale pentru a răspunde unei viziuni globale asupra tipurilor mentale. Este vorba de invitaţia de a proiecta educaţia pentru a cultiva o minte disciplinată, sintetică, creatoare, respectuoasă şi etică pentru „muncă bine făcută" (în exprimarea autorului), oriunde s-ar realiza aceasta. Desigur, autorul recunoaşte că societatea contemporană nu sprijină întotdeauna propagarea unor modele de rol pozitive: „E greu să fii un gânditor disciplinat când concursurile de televiziune încurajează din plin cunoştinţele factuale disparate. Este dificil să fii respectuos (...) când mentalitatea disputelor caracterizează politica şi mass-media, iar cei care intimidează cu nerușinare se metamorfozează în eroi culturali" (Gardner, 2007, p. 240). Finalul lucrării oferă recomandări strategice pentru cultivarea celor cinci ipostaze ale minţii umane, posibilităţile de realizare în spaţiul educaţiei formale stabilind şi o ierarhie posibilă pentru realizarea celor „cinci minţi", deşi recunoaşte mai potrivită conceptualizarea lor epigenetică.

Însă într-un exerciţiu de imaginaţie, într-o succesiune temporală, trebuie să urmărim calea respectului spre disciplină, sinteză şi etică. Pe tot acest traseu, creativitatea trebuie să fie o prezenţă constantă atât în spaţiul educaţiei nonformale, cât mai ales al celei formale. Fără îndoială, concluzionează Gardner, „şcolile, regiunile şi societăţile vor fi diferite unele de altele prin importanţa acordată unuia sau altuia dintre tipurile mentale şi prin ordinea importanţei atribuite fiecăreia dintre aceste minţi" (Gardner, 2007, p. 242). Sarcina principală este a şcolii, dar responsabilitatea trebuie distribuită şi părinţilor, vecinilor, mijloacelor media tradiţionale şi digitale, bisericilor şi tuturor instituţiilor şi organizaţiilor comunitare! Este vorba desigur de ceea ce numim în sinteză „societatea educativă", unde şcolile învaţă împreună cu întreaga comunitate/societate. „Orice individ cu o înţelegere profundă a unui subiect sau a unei metode îl/o poate gândi într-o varietate de feluri", dovedind „agilitate conceptuală" esenţială pentru „mintea sintetică şi creatoare". Cel mai important pas în procesul disciplinării minţii constă în instituirea „exersării înţelegerii" în condiţii variate. Pentru aceasta profesorii pot iniţia exerciţii

formative cu feedback detaliat pentru a putea regla şi ajusta procesul înţelegerii pe parcursul realizării sale.

Un ansamblu de noi valori este propus în contemporaneitate pentru a însoţi şi impregna competenţele ce se doresc a fi formate în spaţiul educaţiei formale. Peter Senge ne propune în lucrarea *Şcoli care învaţă* (2016) o listă de noi „comportamente inteligente" care trebuie să fie cultivate în spaţiul „şcolii care învaţă" şi dincolo de porţile acesteia : perseverenţa, controlul impulsivităţii, ascultarea cu înţelegere şi empatie, gândirea flexibilă, metacogniţia, chestionarea şi ridicarea de probleme, inspirarea din cunoştinţele şi experienţele anterioare, crearea şi inovarea, a gândi şi a comunica în mod clar şi precis, culegerea datelor prin toate simţurile, simţul umorului, a reacţiona cu uimire şi admiraţie, gândirea interdependentă, asumarea responsabilă a riscurilor şi, mai ales, învăţarea continuă.

Una dintre provocările psihologiei cognitive la adresa practicilor educaţionale, metacogniţia propune noi concepte şi strategii ce necesită a fi valorificate în procesul educaţiei intelectuale. Metacogniţia reprezintă „capacitatea de a-şi reprezenta propria activitate cognitivă, de a-şi evalua mijloacele şi rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situaţii prin alegerea deliberată a unor strategii şi reguli, şi mai ales de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări" (Delacour, 2001, p. 35). Teoriile despre metacogniţie propun şi vehiculează un ansamblu conceptual nou : învăţare autonomă, strategie cognitivă, stil de învăţare, strategii metacognitive, care devin repere de redefinire a obiectivelor specifice ale educaţiei. Astfel, „metacogniţia" trebuie să facă obiectul unei învăţări explicite, intenţionate, şi nu cum se întâmplă în momentul de faţă, când este lăsată exclusiv pe seama unei învăţări incidentale, implicite. Metacogniţia recunoaşte şi susţine rolul activ al subiectului în procesul cunoaşterii, în conştientizarea discursivităţii şi consistenţei sale, prin apelul la autocontrol, autoapreciere şi autoperfecţionare a propriei cogniţii. Între priorităţile actului educaţional trebuie să figureze, în mod explicit ca obiectiv, dezvoltarea proceselor metacognitive ale elevilor, în mod explicit a capacităţii lor de a monitoriza înţelegerea. Printre strategiile de lucru utilizate pentru dezvoltarea competenţelor metacognitive la elevi, recunoaştem valoarea aplicativă a verbalizării activităţii de învăţare şi judecarea eficienţei activităţii de învăţare, protocolul gândirii cu voce tare, jurnalul învăţării, discuţii despre activităţile metacognitive implicate în rezolvarea sarcinii (estimarea dificultăţii sarcinii, fixarea de obiective, alegerea de strategii) ; asigurarea unui feedback formativ şi continuu ; iniţierea în tehnica autochestionării ; tehnica inventarierii materialului ; autoevaluarea nivelului înţelegerii ; planificarea paşilor învăţării ; abordarea logică şi sistematică a problemelor etc. Strategiile metacognitive apar ca relevante şi din perspectiva eficientizării demersurilor de anticipare-proiectare, implementare şi evaluare a actului pedagogic. Cadrul didactic trebuie să prevadă, în mod explicit, obiective metacognitive, iar strategiile de instruire trebuie regândite şi aplicate de o aşa manieră încât să-i solicite cât mai mult pe elevi în activităţi de autoobservare şi autoevaluare a propriului demers intelectual, de automonitorizare a progresului şi performanţei, a eficienţei strategiilor.

Stimularea interesului elevilor pentru învăţare reprezintă o condiţie esenţială pentru procesul educaţiei intelectuale. M. Keilhaker (citat de Émile Planchard în lucrarea *Pedagogie şcolară contemporană*, p. 301) formula încă din 1934 următoarele modalităţi prin care învăţământul să devină interesant, reuşind astfel să motiveze elevii în mod adecvat : a) intuiţie şi varietate ; b) digresiuni conştiente şi intenţionate ; c) învăţământ

apropiat de viaţă, practic şi folositor ; d) învăţământ mai detaşat de manuale ; e) activitatea personală a elevilor ; f) învăţământ individualizat.

Problematica motivaţiei şcolare reprezintă un teren fertil şi deschis pentru cercetare şi dezvoltare. În procesul educaţiei, motivaţia elevului este o problemă esenţială pentru fiecare profesor. Studiul configuraţiilor motivaţionale în comportamentul cognitiv apreciază curiozitatea elevului în calitate de categorie psihopedagogică polivalentă. Strategiile de interacţiune didactică activate în procesul intelectual trebuie să asigure un nivel corespunzător al motivaţiei pentru învăţare. Curiozitatea epistemică este apreciată drept proprietate a stării psihice a elevului ce energizează, sensibilizează şi direcţionează comportamentul. Starea dinamogenă optimă se caracterizează prin abordarea cunoaşterii în mod activ şi creativ.

Motivaţia generală pentru învăţare, odată activată, persistă de-a lungul anilor de şcoală şi mai departe în viaţă, ca atitudine generală şi interes constant, raportate la viaţă, muncă, ceilalţi şi la propria persoană şi devenirea ei. Crearea şi declanşarea unei situaţii cognitive cu încărcătură emoţională presupune coordonarea în sistem a unei largi categorii de factori. Pe fondul normal al activităţii elevilor trebuie să se producă fluxuri relativ permanente de raportare pozitivă la sarcinile didactice, şi nu momente de vârf pentru asimilarea cunoştinţelor. Învăţarea prin descoperire, strategiile predării prin cercetare, metodologiile euristice menite să faciliteze elevului contactul cu ştiinţa pot contribui concomitent la crearea unui climat motivaţional benefic învăţării.

O altă direcţie de schimbare propusă şcolii contemporane are în vedere valorificarea activă a resurselor de învăţare de tip digital. Digitalizarea educaţiei a devenit o preocupare majoră, dar şi o temere a societăţii globalizate. E o provocare imensă şi opiniile exprimate baleează spaţiul de la optimism radical spre profundă îngrijorare, în aceeaşi măsură. Un număr din ce în ce mai mare de educatori „explorează" într-un proces de tatonare, incitant prin forţa noutăţii şi a resurselor nelimitate de adaptare a tehnologiilor la nevoile de inovare profesională, lumea digitală. Din ce în ce mai des, spaţiul clasei tradiţionale este recreat într-un mediu nou, în care există parcă mai puţine obstacole… Crearea spaţiului informaţional digital prin interconectarea calculatoarelor şi dezvoltarea mediului internet a condus la reconsiderarea spaţiului geografic concomitent cu identificarea unui obiectiv nou : dezvoltarea capacităţii de regăsire, prelucrare şi explorare activă a datelor. Din punct de vedere educaţional, obiectivul vizează transformarea datelor în informaţii şi a informaţiilor în cunoştinţe din perspectiva celui ce învaţă şi, astfel, transformarea acestuia într-un utilizator activ-participativ al sistemului informatic global.

În contextul incandescent al întâlnirii educaţiei cu noile tehnologii suntem provocaţi să răspundem unor întrebări ce nu mai au răbdare : Cum ameliorăm educaţia ? Cum să aducem noile tehnologii mai aproape de şcoală şi în beneficiul elevilor ? Cum adecvăm sistemul de învăţământ la contextul secolului XXI ?

Răspunsurile se construiesc prin tatonare şi reflecţie activă asupra oportunităţilor pe care noile tehnologii le deschid în faţa şcolii şi totodată asupra principalelor obstacole pe care, în relaţie cu tehnologia, educaţia trebuie să le escaladeze !

Studiile realizate în ultimii ani în diverse ţări au arătat că introducerea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale (TIC) în procesul educaţional contribuie într-o măsură mare la îmbunătăţirea rezultatelor elevilor. În primul rând, acest lucru se datorează faptului că TIC se adaptează nevoilor de învăţare ale elevilor şi nevoilor de predare ale

profesorilor. Centrarea pe elev pretinde focalizarea pe învăţare şi dezvoltare şi abordarea învăţării din perspectiva conţinutului, proceselor şi rezultatelor învăţării. La nivelul proiectării pachetelor de învăţare, centrarea pe elev înseamnă a-i oferi acestuia posibilitatea de a alege ce să studieze şi cum să studieze prin : alegerea anumitor conţinuturi de învăţare de către elevi în funcţie de interesele personale ; organizarea conţinuturilor pe principiile învăţării bazate pe rezolvarea de probleme. Aceasta permite elevului să stabilească anumite obiective de învăţare şi să aibă control asupra propriei învăţări ; focalizarea, în formularea finalităţilor pe ceea vor face elevii la finalul parcurgerii temei şi nu pe conţinutul care trebuie acoperit. Este o practică tot mai des întâlnită şi permite deplasarea accentului de pe cadrul didactic şi conţinut pe elev, pe proces şi pe competenţele ce se vor forma. Prin integrarea tehnologiei elevii pot fi angrenaţi în activităţi de culegere de informaţii de pe internet pentru rezolvarea problemelor, vor comunica şi vor colabora. Profesorii online pot primi comentarii şi întrebări de la elevii lor şi le pot răspunde propunând itinerarii personalizate de parcurgere a temelor de studiu.

Nu în ultimul rând, una dintre direcţiile de pregătire a reformei învăţământului a vizat regândirea structurii organizatorice a conducerii învăţământului în perspectiva creşterii eficienţei acesteia. Această direcţie a implicat descentralizarea şi deconcentrarea unor funcţii manageriale. Ca urmare, pregătirea managerilor şcolari este angajată special pentru a face faţă noilor cerinţe implicate în descentralizarea şi deconcentrarea funcţiilor şi în implementarea reformei propriu-zise. Descentralizarea sistemului educaţional a fost apreciată ca un demers necesar şi îndelung aşteptat, pe de o parte, din perspectiva democratizării vieţii interne şi a eficientizării administraţiei serviciilor publice, pe de altă parte, în vederea integrării în Uniunea Europeană nu numai la nivel retoric, teoretic sau conceptual, ci şi, mai ales, la nivel operaţional, al practicilor curente.

Tendinţele de reformare substanţială, generate de efectele negative ale perioadei de tranziţie, s-au resimţit puternic şi la nivelul învăţământului românesc care urmărea stabilizarea sistemului educativ concomitent cu înnoirea tuturor nivelurilor şi compartimentelor sale. Deşi descentralizarea a fost pusă în discuţie încă din primii ani de după 1989, în lipsa unei politici şi strategii clare şi coerente măsurile luate au fost parţiale şi timide, iar procesul a înregistrat atât ascensiune, cât şi declin.

Obiectivul fundamental al unei politici viabile în domeniul managementului preuniversitar este reprezentat de promovarea unor „şcoli sănătoase” în care se dezvoltă relaţii armonioase la toate nivelurile, unde integritatea programelor de studiu este constant menţinută, profesorii sunt stimulaţi de comunitate şi protejaţi de presiunea ei, elevii acceptă şi respectă succesele colegilor. Avem în vedere o şcoală caracterizată prin : încrederea şi angajamentul profesioniştilor săi, precum şi reuşita elevilor (Csorba, 2012, p. 14).

Elementele constitutive ale acestei şcoli solicită promovarea şi acceptarea schimbării printr-un demers dinamic ce presupune implicare şi responsabilizare, pe de o parte, precum şi gândire strategică şi control, pe de altă parte. Ele pot fi transpuse în practică prin descentralizare, modalitate şi resursă managerială recomandată de Uniunea Europeană, reglementată la noi prin legea educaţiei prin prevederi corelate cu standardele, procedurile şi practicile europene.

Modelul transformării strategice trebuie să fie cel al schimbării centrate pe instituţia şcolară reconstruită ca organizaţie şcolară. Are ca fundament argumentativ principiile dezvoltării locale/comunitare durabile. Educaţia trebuie să devină educaţie publică,

intrată în „proprietatea" comunităţilor şi a adevăraţilor ei beneficiari. Toate acestea trebuie să se dezvolte în condiţiile unui sistem naţional de suport managerial şi de monitorizare a calităţii.

Efortul de a reînnoi instituţia şcolii trebuie să ţină seama de schimbările esenţiale din domeniul teoriei şi practicii managementului, leadershipului educaţional, procesului instructiv-educativ, de rezultatele cercetărilor în aceste domenii. Are ca scop prioritar lupta cu trecutul reprezentat de practici şi mentalităţi, circumstanţe, prejudecăţi şi credinţe, considerate imuabile.

„Managementul educaţional" trebuie să promoveze şi să susţină cristalizarea politicii manageriale în jurul leadershipului. Acesta reprezintă acea parte a activităţii unui manager care influenţează şi determină comportamentul indivizilor şi grupurilor în vederea obţinerii rezultatelor dorite. Leadershipul poate permite saltul de la dezvoltare şi optimizare la transformare şi schimbare, de la realizarea unor funcţii la performarea unor roluri, de la dirijarea oamenilor la inspirarea şi mobilizarea lor. Este vorba de un tip de leadership ce reuneşte trei dimensiuni definitorii : 1. leadership de tip educaţional, 2. leadership de tip comunitar, 3. leadership de tip vizionar (*apud* Csorba, 2012). Leadershipul de tip educaţional este concentrat pe perfecţionarea predării, învăţării şi evaluării, a dezvoltării profesionale continue a personalului didactic pentru îmbunătăţirea rezultatelor învăţării la nivelul tuturor elevilor. Leadershipul de tip comunitar este derivat dintr-o viziune coerentă cu privire la rolul şcolii în societatea românească, împărtăşit de profesioniştii educaţiei, partenerii din comunitate, părinţii elevilor şi elevi, cu scopul de a responsabiliza pe fiecare în parte pentru susţinerea proiectelor şcolii şi creşterea performanţelor elevilor. Leadershipul de tip vizionar este menit să probeze energie, angajament, spirit antreprenorial, valori şi convingeri cu privire la încrederea în potenţialul elevilor români de a fi capabili de performanţe superioare şi în capacitatea şcolii de a construi acea realitate educaţională care să îi motiveze şi să îi îndrume adecvat.

Sintetizând, schimbările cele mai importante ce se doresc a fi promovate în spaţiul şcolii româneşti contemporane trebuie să aibă în vedere : schimburi de ordin conceptual şi metodologic între diferite domenii ale cunoaşterii ; cooperarea/interacţiunea între două sau mai multe discipline pentru exploatarea unei teme/formarea unei competenţe ; intersectarea diferitelor arii curriculare ; stimularea elevilor să gândească în mod independent şi să ia decizii adecvate ; deplasarea accentului (de pe disciplină) pe cel ce învaţă ; învăţarea autentică, permanentă şi durabilă, trăinicia achiziţiilor dobândite ; considerarea nevoilor de învăţare ale elevilor în contextul lumii de azi ; apropierea şcolii de viaţa reală : predarea şi învăţarea vor reflecta lumea reală ; organizarea şi restructurarea conţinuturilor şi a strategiilor de învăţare ; realizarea unei imagini unitare asupra fenomenelor şi proceselor studiate ; formarea unor competenţe, atitudini, valori transversale şi transferabile, utile pentru dezvoltarea personală a elevilor ; relaţionarea experienţelor şcolare cu cele din afara şcolii, cu propriile nevoi şi interese ; stimularea dragostei elevilor pentru natură şi pentru oameni, dezvoltarea sociabilităţii ; valorificarea mediilor de învăţare în spaţiul virtual ; un climat educaţional calm şi plăcut – descris în termeni ce propun „starea de bine" în şi pentru şcoala contemporană apreciată ca o şcoală pentru elevi ; cultivarea dragostei pentru familie, pentru locul natal, conjugate cu deschiderea faţă de oameni şi provocările lumii contemporane.

Teme de reflecţie

1. În dezvoltarea programelor şcolare de tip integrat din Europa ultimilor ani au fost utilizate documente de politică educaţională, precum *Improving the Quality of Teacher Education – EC (2007)* sau *Raportul Directoratului General pentru Educaţie şi Cultură privind implementarea planului de acţiune Educaţie şi formare 2010-2030*, care subliniază faptul că „un mediu educativ mai deschis necesită o nouă arhitectură şcolară, inclusiv un curriculum transdisciplinar şi noi competenţe ale cadrelor didactice", inclusiv adaptarea la ritmul tehnologiilor comunicaţionale şi informaţionale. Evidenţiaţi modalităţi realiste de concretizare a acestor tendinţe în şcoala românească contemporană.
2. Analizaţi consecinţele negative ale „focalizării toxice" pe zona exclusiv academică în programele de formare promovate în şcoala românească contemporană. Comentaţi şi argumentaţi afirmaţia lui K. Robinson : „În prezent, provocarea este de a transforma sistemele de educaţie în ceva mult mai potrivit pentru nevoile secolului XXI. În centrul acestei transformări trebuie să se afle o abordare total diferită a inteligenţei şi creativităţii umane" (Robinson, 2011, p. 31).
3. Argumentaţi următoarea afirmaţie : În lumea de astăzi, măsura educaţiei este schimbarea !

Bibliografie

Agabrian, M. (2005). *Parteneriate şcoală-familie-comunitate*. Iaşi : Editura Institutul European.

Amabile, T. (1997). *Creativitatea ca mod de viaţă*. Bucureşti : Editura Ştiinţă şi Tehnică.

Baum, S., Conti, D. (2008). *Cum se formează liderii ca Jack Welch*. Bucureşti : Editura Meteor Business.

Bârzea, C. (1976). *Reforme de învăţământ contemporane. Tendinţe şi semnificaţii*, studiu introductiv de M. Maliţa. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Berger, G. (1972). *Omul modern şi educaţia sa*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Bolstad, R. (2004). *School-Based Curriculum Development : Principles, Processes and Practices. A Background Paper on School-Based Curriculum Development for the New Zealand Curriculum Project*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research.

Botkin, J., Elmandjara, M., Maliţa, M. (1982). *Orizontul fără limite al învăţării. Lichidarea decalajului uman*. Bucureşti : Editura Politică.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord) (1988). *Curs de pedagogie*. Bucureşti : TUB.

Ciolan, L. (2003), *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrată/cross-curriculară*. Bucureşti : Centrul Educaţia 2000+Humanitas.

Ciolan, L. (2008). Învăţarea *integrată*. Iaşi : Editura Polirom.

Cristea, S. (2000). *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău-Bucureşti : Grupul Editorial Litera, Litera Internaţional.

Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi : Editura Polirom.

Csorba, D. (2007). „Orientări esenţiale privind profesionalizarea pentru cariera didactică şi promovarea managementului calităţii în educaţie". În Ion Gh. Roşca, N. Dardac, O. Ciobanu, V. Lefter, *Strategii de asigurare şi evaluare a calităţii în învăţământ. Sesiune internaţională de comunicări ştiinţifice, Bucureşti, 18-19 mai 2007*. Bucureşti : Editura ASE.

Csorba, D. (2012). *Management educaţional*. Bucureşti : Editura Universitară.
Csorba, D. (coautor) (2012). *Principii de politică a educaţiei*. În Sorin Cristea, Gabriela Camelia Cristea, Diana Csorba, *Reforma între proiectare şi realizare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Csorba, D. (2012). În „Reforma învăţământului ca produs al pedagogiei prospective". În Cristea, S., Cristea, G.C., *Reforma între proiectare şi realizare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cucoş, C. (coord.) (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat şi grade didactice*. Iaşi : Editura Polirom.
D'Hainaut, L. (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
de Vries, M.K. (2007). *Leadership. Arta şi măiestria de a conduce*. Bucureşti : Editura CODECS.
Delacour, J. (2001). *Introducere în neuroştiinţele cognitive*. Iaşi : Editura Polirom.
Gardner, H. (2007). *Mintea umană. Cinci ipostaze pentru viitor*. Bucureşti : Editura Sigma.
Ionescu, M. (1982). *Clasic şi modern în organizarea lecţiei*. Cluj-Napoca : Editura Dacia.
Iosifescu, Ş. (coord.) (2002). *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Ministerul Educaţiei şi Cercetării.
Iucu, B.R. (2002). *Instruirea şcolară*. Iaşi : Editura Polirom.
Iucu, B.R., Manolescu, M. (2001). *Pedagogie*. Bucureşti : Editura Fundaţiei Culturale „Dimitrie Bolintineanu".
Jinga, I., Negreţ, I. (1999). *Învăţarea eficientă*. Bucureşti : Editura Aldin.
Khan, S. (2013). *O singură şcoală pentru toată lumea, să regândim educaţia*. Bucureşti : Editura Publica.
Law, E., Nieveen, N. (2010). *Schools as Curriculum Agencies : Asian and European Perspectives on School-Based Curriculum Development*. Rotterdam : Sense Publishers.
Manolescu, M. (2004). *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie*. Bucureşti : Editura Meteor.
MECTI (2009). *Curriculum pentru învăţământul preşcolar*. Bucureşti.
MEN, SNEE (1999). *Ghid de evaluare pentru învăţământul primar*. Bucureşti.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Nicolescu, R. (1996). *Pedagogie generală*. Bucureşti : Editura Scorpion 7.
Novak, C., Jigău, M. (coord.) (1998). *Cartea albă a reformei învăţământului*. Bucureşti : Editura Alternative.
OCDE (1998). *Programmes scolairs. Mode d'emploi. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*.
Parsons, T. (1977). „Clasa şcolară ca sistem social". În F. Mahler (coord.), *Sociologia educaţiei şi învăţământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Păun, E. (1999). *Şcoala. Abordare sociopedagogică*. Iaşi : Editura Polirom.
Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, G., Pânişoară, I.-O. (2005). *Managementul resurselor umane*, ediţia a II-a. Iaşi : Editura Polirom.
Peretti, A. (1996), *Educaţia în schimbare*. Bucureşti : Editura Spiru Haret.
Popovici, L. (2005). Integrarea TIC în curriculum-ul şcolar. *Educaţia 21*, *2*. Cluj-Napoca : Editura Casa Cărţii de Ştiinţă.
Robinson, K. (2011). *O lume ieşită din minţi. Revoluţia creativă a educaţiei*. Bucureşti : Editura Publica.
Robinson, K. (2014). *Descoperă-ţi Elementul*. Bucureşti : Editura Publica.
Robinson, K., Aronica L. (2015). *Şcoli creative. Revoluţia de la baza învăţământului*. Bucureşti : Editura Publica.

Schaub, H., Zenke, K.G. (2001). *Dicţionar de pedagogie*. Iaşi: Editura Polirom.
Senge, P. (2016). *Şcoli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie*. Bucureşti: Editura Trei.
Servan-Schreiber, J.-J. (1990). *Sfidarea mondială*. Bucureşti: Editura Humanitas.
Sinaceur, M.A. (1986). *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*. Bucureşti: Editura Politică.
Stanciu, M. (1999). *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*. Iaşi: Editura Polirom.
Thomas, J. (1973). *Marile probleme ale educaţiei în lume*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Toma, S. (1983). *Autoeducaţia. Sens şi devenire*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Văideanu, G. (1998). *Educaţia la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Editura Politică.
*** Legea educaţiei nr. 1/2011, *Monitorul Oficial*, 10 ianuarie 2011.

Capitolul 2

Statutul epistemic al pedagogiei

Sorin Cristea

Statutul epistemologic al pedagogiei este validat epistemologic la nivel de : a) *obiect de studiu specific* – educaţia ca activitate specifică omului şi societăţii ; b) *normativitate specifică* – necesară pentru ordonarea obiectului de studiu specific prin *axiome*, *legi*, *principii*, *reguli* ; c) *metodologie de cercetare specifică* – elaborată în concordanţă cu *obiectul de studiu specific* şi cu *normativitatea specifică*.

PEDAGOGIA este ştiinţa socioumană *specializată* în studiul *educaţiei* realizat la nivel global (general, sistemic), abstract (esenţial, profund), dinamic (multifazic, în evoluţie istorică) prin *concepte fundamentale* proprii care fixează în plan epistemic *limbajul de specialitate* al domeniului, necesar tuturor ştiinţelor pedagogice/educaţiei. *Limbajul de specialitate*, diferit de *limbajul comun*, este stabilizat epistemic prin *conceptele pedagogice fundamentale* care definesc şi analizează *obiectul de studiu specific*, *normativitatea specifică*, *metodologia de cercetare specifică*.

2.1. Obiectul de studiu specific pedagogiei este *educaţia*

Sfera de reprezentare a educaţiei, extinsă continuu la scară socială, generează o multitudine de abordări realizate de pedagogie, dar şi de alte ştiinţe socioumane. Diferenţa specifică o asigură *conceptele pedagogice fundamentale* care susţin „nucleul epistemic tare" sau „matricea disciplinară de bază" (vezi Thomas Kuhn, 1999).

Conceptele pedagogice fundamentale asigură abordarea educaţiei ca „obiect epistemic", respectiv ca obiect de studiu specific pedagogiei, cercetat la nivel *global*, *abstract* (profund, esenţial) *dinamic* (în evoluţie istorică). Celelalte ştiinţe socioumane abordează educaţia la nivel parcelar, fenomenal (la suprafaţa unor fenomene, procese sau cerinţe concrete), actual (în contextul unor probleme de interes imediat) din perspectiva obiectului lor de studiu specific, a normativităţii şi metodologiei de cercetare specifice domeniului (psihologiei, sociologiei, ştiinţelor politice, ştiinţelor comunicării, economiei, managementului etc.). Contribuţiile importante ale altor ştiinţe socioumane sunt/trebuie valorificate de pedagogic la nivel interdisciplinar, fără a altera obiectul de studiu *specific*, normativitatea *specifică*, metodologia de cercetare *specifică* domeniului (*pedagogiei*/ ştiinţelor pedagogice/ştiinţelor educaţiei).

Conceptele pedagogice fundamentale sunt elaborate istoric în raport cu *paradigmele* afirmate în epoca modernă (paradigma pedagogiei psihologice – *psihocentristă* ; paradigma pedagogiei sociologice – *sociocentristă*) şi postmodernă/contemporană (paradigma *curriculumului*). Paradigma *curriculumului*, lansată în secolul XX (J. Dewey, R. Tyler), consolidată din anii '70, în perspectiva *educaţiei permanente* şi a *autoeducaţiei* (D'Hainaut), (auto)perfectibilă până în prezent, încearcă să rezolve conflictul istoric persistent între paradigma *psihocentristă* (centrată pe cerinţele *psihologice* ale *educaţiei* şi ale *educatului*) şi paradigma *sociocentristă* (centrată pe cerinţele *sociale* ale *educaţiei* şi ale *educatului*), prin centrarea asupra *finalităţilor educaţiei* (idealul educaţiei, scopurile generale/strategice ale educaţiei ; obiectivele generale, specifice, concrete ale educaţiei/instruirii), construite la nivelul interdependenţei necesare între *cerinţele psihologice* faţă de *educaţie* şi *educat* (exprimate în termeni de *competenţe*) şi *cerinţele sociale* faţă de *educaţie* şi *educat* (exprimate în termeni de *conţinuturi de bază* validate de societate).

În contextul istoric al paradigmei *curriculumului*, conceptele pedagogice fundamentale sunt definite şi analizate în cadrul *teoriilor generale* ale domeniului, care constituie ştiinţele pedagogice (sau ştiinţele educaţiei) *fundamentale* : *teoria generală a educaţiei* (*fundamentele pedagogiei*), *teoria şi metodologia instruirii/teoria generală a instruirii* (*didactica generală*), *teoria şi metodologia curriculumului/teoria generală a curriculumului*.

2.1.1. *Teoria generală a educaţiei (Fundamentele pedagogiei)*

Reprezintă cea mai importantă ştiinţă pedagogică fundamentală. Pe baza ei sunt construite epistemologic toate celelalte ştiinţe pedagogice : a) *fundamentale* (teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice) ; b) *aplicate* (*pedagogia învăţământului preşcolar*, *pedagogia învăţământului primar* ; didacticele particulare, pedagogia familiei etc.) ; c) *elaborate interdisciplinar* (psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, managementul educaţiei etc.) etc.

Statutul special al *teoriei generale a educaţiei* este justificat epistemologic prin faptul că la acest nivel sunt definite şi analizate *conceptele pedagogice fundamentale*, în calitate de repere epistemologice necesare în construcţia şi perfecţionarea tuturor ştiinţelor pedagogice (ale educaţiei) mai vechi sau mai noi.

A) *Educaţia*. Este definită conceptual în raport de trei repere epistemice : a) sfera de referinţă – personalitatea *educatului* abordată global (cognitiv şi noncognitiv) şi societatea, în ansamblul său ; b) *funcţia de bază* care vizează formarea-dezvoltarea personalităţii educatului în vederea integrării sale sociale pe termen scurt, mediu şi lung ; c) structura de bază fixată la nivelul corelaţiei dintre *educator* şi *educat*. Aceste trei repere epistemice evidenţiază dimensiunea *obiectivă* a educaţiei. Pe baza lor putem evita tendinţa de definire descriptivă, narativă, ideologică, persistentă încă în pedagogie. La nivel de concept pedagogic fundamental, construit epistemic, *educaţia* defineşte activitatea psihosocială de *formare-dezvoltare a personalităţii* umane, realizată la nivelul corelaţiei dintre *educator* şi *educat*, necesară permanent în orice context.

B) *Finalităţile educaţiei*. Definesc *orientările valorice*, *prospective*, stabilite de proiectanţii educaţiei la nivel : a) *macrostructural* – finalităţile macrostructurale ale sistemului de educaţie/învăţământ : idealul educaţiei ; scopurile generale/strategice ale educaţiei ; b) *microstructural* – finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ : obiectivele generale, specifice, concrete (operaţionale) ale educaţiei/instruirii.

C) *Conţinuturile generale ale educaţiei*. Definesc valorile pedagogice generale, determinate la nivel de *cerinţe generale*, sociale (ale societăţii) şi psihologice (ale fiecărui *educat*) : a) *binele* moral – *educaţia morală* ; b) *adevărul* ştiinţific – *educaţia intelectuală*/ştiinţifică ; c) *utilitatea* adevărului ştiinţific aplicat – *educaţia tehnologică*, profesională ; d) *frumosul* (din artă, natură, societate) – *educaţia estetică* ; e) *sănătatea* psihică şi fizică – *educaţia psihofizică*.

D) *Formele generale ale educaţiei*. Definesc modalităţile de realizare a educaţiei, prin : a) activităţi planificate, organizate de specialişti în educaţie/instruire : *educaţia formală* (organizată riguros, şcolar) – *educaţia nonformală* (organizată flexibil, *extraşcolar*) ; b) *influenţe* spontane, accidentale, incidentale, produse în cadrul mediului social, dar şi în cadrul unor activităţi organizate – *educaţia informală*.

E) *Sistemul de educaţie.* Defineşte contextul în care este realizată-dezvoltată educaţia : a) sistemul de învăţământ – cadrul organizat pe niveluri şi trepte, condus managerial (la vârf/minister ; intermediar/inspectorate şcolare ; la bază/şcoala ca organizaţie) –, care implică valorificarea optimă a resurselor pedagogice (informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare) în relaţii optime cu societatea (actori sociali – din economie, cultură, politică ; familie, comunitate locală) ; b) procesul de învăţământ – principal subsistem al sistemului de învăţământ în cadrul căruia are loc activitatea de instruire ; c) activităţile concrete de tip *formal* (curs universitar, lecţie etc.) şi *nonformal* (cerc de specialitate, consultaţie individuală şi de grup, excursie didactică etc.) ; d) situaţii concrete (determinate pedagogic la nivelul relaţiei dintre activitatea concretă şi resursele şi condiţiile pedagogice existente/disponibile).

2.1.2. *Teoria şi metodologia instruirii/Teoria generală a instruirii (Didactica generală)*

Reprezintă *teoria generală a educaţiei* aplicată la *instruire*. În această perspectivă este definită ca *metodologie a teoriei generale a educaţiei* (Viviane De Landsheere) sau ca *teorie şi metodologie a instruirii*, denumire adoptată în prezent în cadrul curriculumului pentru formarea personalului didactic.

Teoria generală a instruirii, construită ca subteorie a *teoriei generale a educaţiei*, defineşte şi analizează următoarele *concepte pedagogice fundamentale* :

A) *Instruirea* – principala *activitate* pedagogică subordonată activităţii de *educaţie*, proiectată, realizată şi dezvoltată în *contextul procesului de învăţământ*.

B) *Procesul de învăţământ* – principalul *subsistem* al sistemului de învăţământ.

C) *Formele de organizare a instruirii* – principalele modalităţi de organizare a instruirii la nivel *general* (formal-nonformal), *particular* (frontal-minigrupal-individual), *concret* (lecţie, ora de dirigenţie ; cercuri de specialitate, consultaţii individuale etc.).

D) *Obiectivele instruirii – finalităţile microstructurale ale educaţiei* – subordonate *finalităţilor macrostructurale* – care vizează orientările valorice angajate ca *obiective generale*, *specifice*, *concrete* (*operaţionale*), concepute *curricular*, la nivelul corelaţiei dintre cerinţele *psihologice* (exprimate în termeni de *competenţe*) şi cerinţele *sociale* (exprimate în termeni de *conţinuturi de bază* validate de societate).
Obiectivele generale şi *specifice*, stabilite la nivel de plan de învăţământ şi de programe şcolare, sunt definite în termeni de *competenţe* şi de *conţinuturi de bază*, valabile pe termen lung şi mediu ; *obiectivele concrete* (*operaţionale*) sunt definite

în termeni de *performanţe* ale elevilor, observabile şi evaluabile pe termen scurt, până la sfârşitul activităţii (lecţiei etc.), raportate la obiectivele specifice ale capitolului, unităţii de instruire/învăţare etc. (definite în programele şcolare, în termeni de competenţe şi de cunoştinţe de bază – *declarative*, *procedurale condiţionale*/*atitudinale*).

E) *Conţinuturile instruirii* – ansamblul de *cunoştinţe* (*declarative/teoretice*, *procedurale*, *condiţionale*) proiectate *curricular* pe baza *obiectivelor* generale şi specifice, stabilite la nivel de *plan* de învăţământ (prin *arii curriculare* şi *discipline de învăţământ* distribuite pe trepte şi ani de învăţământ), *programe şcolare* (care stabilesc cunoştinţele de bază distribuite anual, pe semestre, module de studiu, capitole, unităţi de instruire/învăţare) şi *manuale şcolare* (realizate pe baza programelor şcolare, oferind modalităţile de învăţare/autoînvăţare eficientă a elevilor în context *nonformal*/extraşcolar şi *formal*/şcolar).

F) *Metodologia instruirii* – ansamblul *metodelor*, *procedeelor/tehnicilor*, *mijloacelor* de instruire, subordonate pedagogic *obiectivelor* instruirii care vizează acţiunea elevilor de învăţare/autoînvăţare eficientă.

G) *Evaluarea instruirii* – acţiunea de verificare a gradului de îndeplinire a *obiectivelor instruirii* realizată prin operaţii de *măsurare cantitativă*, *apreciere calitativă* şi *decizie managerială* cu funcţie de *reglare-autoreglare* permanentă a activităţii de instruire pe termen scurt, mediu şi lung.

H) *Instruirea* ca predare-învăţare-evaluare – activitate concepută *curricular*, conform *obiectivelor* stabilite (la nivel de *programe şcolare* şi de *proiecte de lecţie* etc.), realizată la nivelul interdependenţei dintre *acţiunile* de a) *predare* – comunicarea mesajului pedagogic la nivelul corelaţiei optime informare-formare *pozitivă* ; b) învăţare – prin receptarea, asimilarea, interiorizarea şi valorificarea mesajului pedagogic ; c) *evaluare* – verificarea rezultatelor acţiunilor de *predare-învăţare*, realizate conform obiectivelor activităţii de instruire, cu funcţie de *reglare-autoreglare* permanentă a activităţii elevilor şi a profesorului, angajată prin *strategia de evaluare continuă/formativă*.

2.1.3. *Teoria şi metodologia curriculumului/ Teoria generală a curriculumului*

Reprezintă *teoria generală a proiectării curriculare a educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ*. Obiectul de studiu specific al acestei noi ştiinţe pedagogice fundamentale nu poate fi construit administrativ, birocratic, violând spaţiul *teoriei generale a instruirii* (*didacticii generale*) cu preluarea artificială a unor teme ale acesteia (obiectivele instruirii – conţinuturile instruirii), tendinţă persistentă de mai bine de două decenii. El trebuie construit şi fixat epistemologic, la nivelul *proiectării curriculare a instruirii* la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. O astfel de perspectivă logică şi epistemologică impune şi o reorganizare a *curriculumului pentru formarea profesorilor*, special pentru a realiza studiul *teoriei generale a curriculumului* după parcurgerea *teoriei generale a educaţiei* şi a *teoriei generale a instruirii*.

Teoria generală a curriculumului defineşte şi analizează următoarele *concepte pedagogice fundamentale* :

A) *Curriculum*, în sens : a) larg – *paradigmă*, mod de abordare a pedagogiei, a teoriei generale a educaţiei şi a instruirii ; b) restrâns – un tip de proiect pedagogic, „de

proiect educativ" (D'Hainaut) valabil la toate nivelurile sistemului şi procesului de învăţământ, centrat asupra finalităţilor (obiectivelor) şi conţinuturilor de bază şi asupra relaţiilor dintre acestea şi celelalte două componente (*metodele* şi *evaluarea*), perfectibile în context deschis (forme de organizare, resurse pedagogice existente, stiluri pedagogice/manageriale, didactice, socioafective etc.) ;

B) *Fundamentele curriculumului* : a) *generale* (etimologice, istorice, filosofice ; sociologice, psihologice, politice) ; b) *specific pedagogice* – finalităţile educaţiei, macrostructurale (idealul educaţiei, scopurile generale/strategice ale educaţiei) şi microstructurale (obiectivele generale, specifice, concrete/operaţionale), aflate la baza oricărui *proiect curricular*, construit la nivel de sistem şi de proces de învăţământ ;

C) *Domeniile curriculumului* : a) resursele curriculumului – cultura, la nivel de produse superioare, validate istoric : arta, religia, filosofia, ştiinţele (matematice şi informatice, ale naturii, socioumane) ; b) tipurile de *curriculum* (formal, nonformal, informal/ascuns ; general ; de profil, de specialitate, pe trepte de învăţământ ; conceput – realizat ; curriculum zero ; curriculum comun/*core curriculum*, trunchi/soclu comun de cultură generală) ; c) *ariile curriculare* şi *disciplinele de învăţământ* construite curricular ; d) *curriculum integrat* la nivel *disciplinar*, *intradisciplinar*, *interdisciplinar*, pluridisciplinar/multidisciplinar, transdisciplinar ;

D) *Produsele curriculumului* – la nivel de : a) sistem de învăţământ : proiectul curricular al reformei învăţământului ; proiectele curriculare de cercetare pedagogică fundamentală ; b) proces de învăţământ – proiecte curriculare : fundamentale (planul de învăţământ) ; operaţionale (programele şi manualele şcolare, proiectele de lecţie etc.) ; auxiliare (culegeri de probleme, softuri educaţionale etc.) ;

E) *Procesul de construcţie al curriculumului* – implică acţiunile de : a) *organizare* curriculară a resurselor pedagogice existente ; b) *planificarea* curriculară (finalităţi/obiective – conţinuturi de bază – metode – evaluare ; c) realizarea-dezvoltarea proiectului curricular în context deschis (care duce la confirmarea/perfecţionarea sa în condiţii de *evaluare continuă*).

2.2. Normativitatea specifică pedagogiei

Este construită epistemologic în raport cu specificul obiectului de studiu specific al pedagogiei, *educaţia*. Reprezintă ansamblul axiomelor, legilor, principiilor şi regulilor care asigură ordonarea educaţiei, respectiv a instruirii, a proiectării educaţiei şi a instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. În funcţie de sfera de reprezentare, normativitatea impune ordonarea educaţiei la nivel :

a) *macrostructural* – prin *axiome* şi *legi ale educaţiei*, ale *instruirii*, ale *proiectării curriculare a educaţiei* şi a *instruirii* (Cristea, 2015, pp. 122-124) ;

b) *microstructural* – prin *principii de proiectare*, de *organizare*, de *planificare*, de *realizare-dezvoltare curriculară* a instruirii, care susţin dimensiunea operaţională a *principiilor didactice* (Cristea, 2017, pp. 93-106).

2.3. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei

Este proiectată şi realizată în funcţie de *obiectul de cercetare specific* al pedagogiei şi de *normativitatea specifică* pedagogiei. Din această perspectivă, *metodologia de cercetare specifică pedagogiei* trebuie delimitată de „metodologia de cercetare în educaţie" care face apel necondiţionat, uneori chiar prioritar sau exclusiv la metodologii de cercetare proprii altor ştiinţe socioumane.

Metodologia de cercetare pedagogică este implicată la nivelul *macrostructurii* şi al *microstructurii* educaţiei. În această perspectivă identificăm două tipuri de *cercetare pedagogică* : *fundamentală* şi *operaţională* (Cristea, 2016, pp. 73-75).

Cercetarea pedagogică fundamentală angajată în zona *macrostructurii* educaţiei îndeplineşte *funcţia generală* de *dezvoltare a cunoaşterii ştiinţifice* în domeniul pedagogiei. Este realizată prin *strategii de investigare hermeneutică*, bazate pe *interpretare* : a) *logistică*, pentru înţelegerea educaţiei la nivel *global* şi *abstract* (*profund*, *esenţial*), valorificând *conceptele pedagogice fundamentale* într-un cadru normativ superior (construit prin axiome şi legi) şi b) *istorică*, pentru înţelegerea educaţiei la nivel *dinamic*, în evoluţie temporală continuă din perspectivă *sincronică – diacronică*. Aceste strategii de investigare hermeneutică sunt necesare în cadrul unui *determinism* de tip *teleologic* (mediat valoric prin *finalităţile educaţiei* cu caracter *subiectiv*, raportate la *funcţiile generale* ale educaţiei, cu caracter *obiectiv*).

Cercetarea pedagogică operaţională, angajată în zona microstructurii educaţiei, îndeplineşte *funcţia generală* de *ameliorare* a practicii pedagogice, în cadrul procesului de învăţământ, în context deschis. Este realizată prin metode de investigaţie bazate pe *explicaţie empirică*, *experimentală*, valorificate din perspectivă cantitativă sau calitativă, utilizabile în cadrul unui *determinism cauzal*, controlabil pe termen scurt.

2.4. Clasificarea ştiinţelor pedagogice/educaţiei

Aceasta este necesară pe fondul *evoluţiei pedagogiei* în epoca *modernă* şi *postmodernă*, care a dus la apariţia a numeroase ştiinţe ale educaţiei. În acest context trebuie realizată o delimitare clară între ştiinţele educaţiei autentice, care au la baza construcţiei lor epistemologice *pedagogia*, *conceptele pedagogice fundamentale*, *normativitatea* şi *metodologia* de cercetare specifice (afirmate şi consolidate *epistemologic* la nivelul *pedagogiei*) şi „pseudoştiinţele educaţiei" care au la baza construcţiei lor epistemologice alte ştiinţe socioumane, fiind dezvoltate doar ca aplicaţii ale acestora la educaţie şi la instruire (Bîrzea, 1995 ; Garrido, 1995).

Modelul de clasificare propus are în vedere „ştiinţele pedagogice autentice", construite epistemologic pe baza conceptelor fundamentale ale domeniului valorificate la nivel general şi particular, dar şi prin raportarea la mai multe metodologii de cercetare, preluate din alte discipline (istorie, geografie, ştiinţele naturii, cibernetică) sau dezvoltate specific în plan intradisciplinar (în interiorul unor ştiinţe pedagogice) şi interdisciplinar (la cadrul relaţiei dintre *pedagogie* şi alte ştiinţe socioumane).

Un *model-ideal de clasificare al ştiinţelor educaţiei/pedagogice* este construit pe baza a două criterii de ordin *logic* şi *epistemologic* : poziţia faţă de *obiectul de studiu specific* (educaţia) şi *metodologia de cercetare* utilizată predominant (Cristea, 2015, pp. 83-89) :

A. Poziţia faţă de *obiectul de studiu specific* pedagogiei – educaţia.

1) *Ştiinţele pedagogice fundamentale* care studiază educaţia la niveluri teoretice de maximă generalitate, care asigură „matricea de bază" a domeniului, bazată pe „un nucleu epistemic tare", susţinut prin *conceptele pedagogice fundamentale* definite şi analizate de a) *Teoria generală a educaţiei* ; b) *Teoria generală a instruirii* (*Didactica generală*) ; c) *Teoria generală a curriculumului* ; d) *Teoria generală a cercetării pedagogice* ;
2) *Ştiinţele pedagogice aplicate* (subordonate ştiinţelor pedagogice fundamentale) care studiază educaţia la niveluri teoretice particulare, cu raportare la : a) treptele de învăţământ şi vârstele psihologice ale *educatului – pedagogia învăţământului preşcolar*, *pedagogia învăţământului primar*, *pedagogia învăţământului universitar* ; *pedagogia adultului* etc. ; b) disciplinele de învăţământ (în cadrul treptelor de învăţământ) – *didacticele particulare* (*didactica matematicii* în învăţământul primar, gimnazial, liceal, superior ; *didactica istoriei* în învăţământul primar, gimnazial, liceal, superior etc.) ; c) diferite domenii sociale – *pedagogia familiei*, *pedagogia artei*, *pedagogia sportului*, *pedagogia militară*, *pedagogia medicală*, *pedagogia profesiilor* (agrare, industriale, postindustriale etc.) etc.

B. *Criteriul metodologiei de cercetare* valorificată predominant.

Este criteriul logic şi epistemologic care evidenţiază *metodologia de cercetare* de tip *disciplinar*, *intradisciplinar şi interdisciplinar*, utilizată predominant în construcţia unor ştiinţe pedagogice/ale educaţiei. În funcţie de acest criteriu, putem identifica trei categorii de *ştiinţe pedagogice* sau *ştiinţe ale educaţiei* :

1) *Ştiinţe pedagogice/ale educaţiei* construite predominant pe baza unei metodologii de cercetare de tip *disciplinar*, preluată din alte ştiinţe – vezi *istoria pedagogiei*, *pedagogia comparată*, *pedagogia experimentală* etc. ;
2) *Ştiinţe pedagogice/ale educaţiei* construite predominant pe baza unei metodologii de cercetare de tip *intradisciplinar*, preluată dinntr-o ştiinţă pedagogică fundamentală care permite construcţia unor noi ştiinţe pedagogice/ale educaţiei (vezi *teoriile predării*, *evaluării*, *educaţiei morale*, *educaţiei tehnologice* etc.) ;
3) *Ştiinţe pedagogice/ale educaţiei* construite predominant pe baza unei metodologii de cercetare de tip *interdisciplinar*, centrată pe relaţia dintre *pedagogie* şi alte *ştiinţe socioumane*, utilizată în sens specific *pedagogic* (vezi *psihologia educaţiei*, *sociologia educaţiei*, *economia educaţiei*, *antropologia educaţiei*, *managementul educaţiei* ; *managementul organizaţiei şcolare*, *managementul clasei de elevi* ; *planificarea educaţiei*, *politica educaţiei* etc.).

În cadrul acestui model-ideal sunt incluse majoritatea ştiinţelor pedagogice/educaţiei afirmate la scară socială, inclusiv la nivel academic. *Deschiderea sistemului* permite şi integrarea altor ştiinţe pedagogice/ale educaţiei exersate deja în practica socială sau aflate într-o situaţie ipotetică, virtuală, care constituie o provocare pentru *cercetarea pedagogică fundamentală* şi *operaţională*, în prezent şi în viitor.

Cultura pedagogică a profesorului poate fi formată şi dezvoltată prin studiul celor mai importante ştiinţe ale educaţiei clasificate la nivel general şi particular şi în raport de metodologia de cercetare valorificată predominant. Este nevoie de *o cultură pedagogică generală* (fundamentală), *aprofundată* special pentru studiul educaţiei din perspectivă interdisciplinară şi al instruirii la nivelul acţiunilor subordonate acesteia (predarea – învăţarea – evaluarea) şi *concretizată* în zona didacticilor particulare şi practicii pedagogice (la disciplinele de specialitate, la dirigenţie şi la activităţi de educaţie nonformală).

Tabelul 2.1. *Cultura pedagogică a profesorului. Un model-ideal, raportat la sistemul ştiinţelor educaţei*

CULTURA PEDAGOGICĂ generală, fundamentală	CULTURA PEDAGOGICĂ	aprofundată la nivel :	CULTURA – trepte şcolare ;	PEDAGOGICĂ la nivel de : – discipline de învăţământ/pe trepte de învăţământ ;	APLICATĂ – practică pedagogică la :
– Teoria generală a educaţiei (Fundamentele pedagogiei) ;	– de activitate de instruire ;	– interdisciplinar ;	– Pedagogia învăţământul preşcolar ; – Pedagogia învăţământului primar ;	– Didactica jucului etc. ; – Didactica limbii române ; – Didactica matematicii ; – Didactica limbii străine ; – Didactica istoriei ; …	– Activitate didactică la disciplina de specialitate (1, 2) ;
– Teoria generală a instruirii (Didactica generală) ;	– Teoria comunicării (predării) ; – Teoriile învăţării ca modele de instruire ; – Teoria evaluării.	– Psihologia educaţiei ; – Sociologia educaţiei ; – Managementul educaţiei (sistemului de învăţământ, organizaţiei şcolare, procesului de învăţământ, clasei de elevi).	– Pedagogia învăţământului gimnazial.	– Didactica geografiei ; – Didactica biologiei ; – Didactica fizicii ; – Didactica chimiei ; – Didactica educaţiei tehnologice ; – Didactica educaţiei estetice ; – Didactica educaţiei fizice. …	– Activitate educativă de tip formal : orientare şi consiliere, dirigenţie ;
– Teoria generală a curriculumului ;			– Pedagogia învăţământului liceal ;	– Didactica economiei ; – Didactica psihologiei ; – Didactica filosofiei ; – Didactica sociologiei. …	– Activitate educativă de tip nonformal : cercuri tematice sau/şi de specialitate ; consultaţii individuale şi de grup, excursii didactice etc.
– Teoria generală a cercetării pedagogice (a educaţiei, instruirii, proiectării educaţiei şi a instruirii).			– Pedagogia învăţământului profesional ;	…	
			– Pedagogia învăţământului superior (licenţă) ;	…	
			– Pedagogia învăţământului superior (masterat) ;	…	
			– Pedagogia învăţământului superior (doctorat).	…	

Pedagogia învăţământului preşcolar şi primar poate fi concepută unitar în contextul abordării integrate a celor două trepte de învăţământ în cadrul nivelului de învăţământ primar, care include două trepte distincte, dar complementare : a) învăţământul preprimar/preşcolar, facultativ, care are ca obiectiv general pregătirea copilului preşcolar pentru integrarea optimă în învăţământul şcolar : b) învăţământul primar (sau *elementar*) şcolar, obligatoriu, care are ca obiectiv general pregătirea copilului şcolar mic pentru integrarea optimă în învăţământul secundar gimnazial, realizată prin dobândirea şi interiorizarea culturii generale instrumentale, necesare pe termen scurt, mediu (pe tot parcursul şcolarităţii) şi lung (pe tot parcursul vieţii).

În sistemul actual al ştiinţelor educaţiei, evidenţiem tendinţa de abordare curriculară integrată a celor două domenii care pot fi studiate şi separat, la nivel de pedagogie a învăţământului preşcolar şi pedagogie a învăţământului primar. Astfel, este viziune integrată „un curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar", centrat asupra unităţii necesare între „teorie şi practică", între „clarificarea conceptuală a unor termeni frecvent vehiculaţi" şi „natura practică" a instruirii, „cu implicaţii directe asupra activităţii de zi cu zi a fiecărui cadru didactic" (Manolescu, 2006).

La nivel de „teorie şi practică", abordarea curriculară a pedagogiei învăţământului preşcolar şi primar, este realizată prin analiza următoarelor probleme : 1) Curriculum – un concept polisemantic în dezvoltare. Aplicaţii şi teme de reflecţie în învăţământul preşcolar şi primar ; 2) Tipuri şi forme de curriculum (formal, comun, specializat, ascuns, nonformal, informal, local, individualizat sau personalizat). Aplicaţii şi teme de reflecţie în învăţământul preşcolar şi primar ; 3) Perspective de analiză a curriculumului : finalităţi, conţinuturi, timp de instruire, strategii de instruire, strategii de evaluare ; produsele/documentele curriculare în învăţământul preşcolar şi primar. Proiectarea curriculară activităţii didactice la nivelul educatoarei, învăţătorului, profesorului din învăţământul preşcolar şi primar. Proiectarea unităţii de învăţare. Proiectul pedagogic al activităţii didactice în învăţământul preşcolar şi primar ; 4) Curriculum naţional. Ciclurile şi ariile curriculare. Curriculum-nucleu : obiective-cadru (generale), obiective de referinţă (specifice) – „pentru învăţământul preşcolar şi primar" (Manolescu, cap. I-IV).

Ca ştiinţă a educaţiei cu caracter aplicativ, pedagogia învăţământului preşcolar şi primar asigură fundamentele teoretice şi metodologice necesare pentru construcţia *didacticilor aplicate* utile educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor în activitatea de *proiectare curriculară* a tuturor disciplinelor de învăţământ, integrate în *curriculumul pentru învăţământul preşcolar* şi *primar*.

În acord cu cerinţele *paradigmei curriculumului*, o structură posibilă pentru pedagogia învăţământului preşcolar şi primar ar trebuie să clarifice următoarele probleme :

A. Statutul epistemologic al pedagogiei învăţământului preşcolar şi primar ; obiect de studiu specific ; normativitatea şi metodologia de cercetare specifice ; poziţia în sistemul ştiinţelor educaţiei ; direcţii de evoluţie, susţinute la nivel *disciplinar*, *intradisciplinar* şi *interdisciplinar*.

B. Definirea şi analiza educaţiei în contextul învăţământului preşcolar :

- sfera de referinţă ; funcţia şi structura de bază ; corelaţia profesor (învăţământ preşcolar şi primar) – educat (copil preşcolar şi primar) ;
- finalităţile educaţiei : a) macrostructurale, ale sistemului de învăţământ (idealul educaţiei ; scopurile generale ale sistemului de învăţământ) ; b) microstructurale, ale procesului de învăţământ (obiectivele generale, specifice şi concrete/operaţionale) ; implicaţii/aplicaţii/reflecţii la nivel de învăţământ preşcolar şi primar ;

- statutul şi rolurile profesorului pentru învăţământul preşcolar şi primar ;
- caracteristicile psihologice şi sociale ale *educatului*/copilului (preşcolar, şcolar mic) ; implicaţii la nivelul activităţii de educaţie : morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică ; formală, nonformală, informală ;
- educabilitatea la vârsta preşcolarului şi a şcolarului mic ;
- învăţământul preşcolar şi primar în cadrul sistemului de învăţământ din România. Analize la nivel de : a) structură de organizare : învăţământul preşcolar/preprimar şi şcolar primar/elementar ca trepte ale nivelului învăţământului primar ; relaţia de continuitate dintre învăţământul primar şi învăţământul secundar ; b) structură de conducere (minister, inspectorat şcolar, unitate de bază – grădiniţă, şcoală primară ; managementul organizaţiei şcolare ; c) structură materială – resurse pedagogice informaţionale, umane, didactico-materiale, financiare necesare în învăţământul preşcolar şi primar ; d) structura de relaţie cu familia, comunitate locală etc. în condiţii de parteneriat.

C. Instruirea în contextul învăţământului preşcolar şi primar :

- analiza structurii de funcţionare a instruirii preşcolarului şi a şcolarului mic, în contextul procesului de învăţământ, organizat în cadrul învăţământului preşcolar şi primar : a) structura de bază : corelaţia dintre profesor şi învăţământ preşcolar/primar-preşcolar/şcolar mic ; b) structura de organizare : învăţământ preşcolar/primar formal/nonformal, frontal, pe grupe, individual ; lecţia (bazată pe joc didactic, pe învăţare şcolară) : formă concretă principală de organizare a învăţământului preşcolar/primar ; c) structura de planificare a activităţii de instruire a preşcolarului/şcolarului mic : scop general (al capitolului, unităţii de învăţare), exprimat în termeni de competenţe şi de conţinuturi de bază – obiective concrete/operaţionale (elaborate prin operaţionalizarea scopului general), definite în termeni de performanţe observabile, evaluabile – cunoştinţe de bază necesare pentru îndeplinirea scopului general şi a obiectivelor concrete –, metoda de bază şi procedeele didactice ; mijloace didactice – evaluarea iniţială, finală, continuă ; d) structura de realizare-dezvoltare în context deschis : *predarea – învăţarea – evaluarea* ;
- normativitatea necesară pentru ordonarea activităţilor de instruire (formală, nonformală etc.) specifice învăţământului preşcolar şi primar : principii generale de proiectare curriculară ; principii specifice de organizare, planificare, realizare-dezvoltare a instruirii ; principii didactice (aplicate la specificul învăţământului preşcolar şi primar) ;
- obiectivele instruirii în cadrul învăţământului preşcolar şi primar ; obiective generale şi specifice definite în termeni de competenţe generale şi specifice ; operaţionalizarea obiectivelor specifice necesare profesorului pentru elaborarea eficientă a obiectivelor concrete (operaţionale) ;
- conţinuturile instruirii construite curricular în cadrul învăţământului preşcolar şi primar. Analiza principalele documente curriculare : planul de învăţământ ; programele preşcolare/şcolare ; manuale şcolare ; auxiliare preşcolare/şcolare ;
- metode de instruire aplicabile în învăţământul preşcolar şi primar. Definirea şi clasificarea metodelor : relaţia metode – procedee – mijloace didactice ; analiza principalelor metode adaptate la specificul învăţământului preşcolar şi primar ; metode/tehnici speciale care stimulează formarea gândirii critice şi stimularea creativităţii preşcolarului şi a şcolarului mic ;

– evaluarea în contextul specific învăţământului preşcolar şi primar, Valorificarea strategiilor de evaluare (iniţială/predictivă – continuă/formativă – finală/sumativă) şi a metodelor de evaluare (clasice-alternative).

D. Proiectarea curriculară a educaţiei şi a instruirii în cadrul învăţământului preşcolar şi primar ; fundamentele generale şi specific-pedagogice ale curriculumului pentru învăţământul preşcolar şi primar ; curriculum formal-nonformal ; curriculum ascuns ; curriculum conceput-realizat ; curriculum local ; modele de proiectare curriculară ; aplicaţii pe ani şi discipline de învăţământ.

Teme de reflecţie

1) Precizaţi criteriile care confirmă statutul epistemologic de ştiinţă socioumană al pedagogiei.
2) Evidenţiaţi conceptele pedagogice fundamentale definite şi analizate de ştiinţele fundamentale ale educaţiei :
   a) Fundamentele pedagogiei (Teoria generală a educaţiei) : .....
   b) Teoria şi metodologia instruirii (Didactica generală) : .....
   c) Teoria şi metodologia curriculumului : .....
3) Definiţi şi analizaţi conceptul de curriculum la nivel general, filosofic şi specific, tehnologic.
4) Analizaţi finalităţile educaţiei ca fundamente pedagogice ale curriculumului, valorificate specific în învăţământul preşcolar şi primar.
5) Prezentaţi un model de clasificare a ştiinţelor educaţiei/pedagogice. Evidenţiaţi poziţia şi statutul pedagogiei învăţământului preşcolar şi primar.
6) Analizaţi cultura pedagogică a profesorului pentru învăţământul preşcolar şi primar, utilizând modelul-ideal, propus în cadrul cursului, sau un alt model.
7) Propuneţi un model de *construcţie curriculară* a disciplinei Pedagogia învăţământului preşcolar şi primar, în acord cu cerinţele actuale de dezvoltare a domeniului.

Bibliografie

Bîrzea, C. (1995). *Arta şi ştiinţa educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cristea, S. (2015). *Dicţionar Enciclopedic de Pedagogie*, vol. I, *A-C*. Bucureşti : Didactica Publishing House.
Cristea, S. (2016). *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 1, *Pedagogia. Ştiinţele pedagogice. Ştiinţele educaţiei*. Bucureşti : Didactica Publishing House.
Cristea, S. (2017). *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 6, *Instruirea/procesul de învăţământ*. Bucureşti : Didactica Publishing House.
D'Hainaut, L. (coord.) (1981). *Programe de învăţământ şi educaţia permanentă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (1992). *Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Garrido, J.L.G. (1995). *Fundamente ale educaţiei comparate* Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Kuhn, T.S. (1999). *Structura revoluţiilor ştiinţifice*. Bucureşti : Editura Humanitas.
Manolescu, M. (2006). *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*. Bucureşti : Editura Credis.
Morandi, F., La Borderie, R. (2010). *Dictionnaire de pédagogie 120 notions-clés. 320 entrées. Classement thématique*. Paris : Nathan.
Tyler, R.H. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

Capitolul 3

Sistemul de învăţământ din România

Cornelia Ştefănescu

3.1. Delimitarea şi circumscrierea sistemului de educaţie şi a celui de învăţământ

Prin sistem, Ludwig von Bertalanffy, părintele teoriei generale a sistemelor, desemnează în esenţă un ansamblu de elemente aflate într-o interacţiune nonîntâmplătoare, care formează împreună un tot unitar.

Societatea postmodernă, în care educaţia a cunoscut o dezvoltare fără precedent, a permis crearea unui *context educaţional* favorabil formării şi dezvoltării personalităţii umane, la un nivel calitativ superior. Acest context este definit şi delimitat cu ajutorul a două elemente fundamentale : sistemul de educaţie şi sistemul de învăţământ.

3.1.1. *Sistemul de educaţie*

Intrinsec sistemului social, sistemul de educaţie reprezintă un ansamblu constituit din totalitatea elementelor generatoare de educaţie din societate, concretizate în instituţii specializate în educaţia formală, de tipul şcolii, în instituţii şi organizaţii care oferă programe nonformale, dar şi familia, precum şi cele aparţinând comunităţii de tip cultural, social, religios etc. Astfel, sistemul de educaţie reuneşte acţiuni şi influenţe educaţionale de tip formal, nonformal şi informal. „Sistemul de educaţie reprezintă ansamblul organizaţiilor sau al instituţiilor sociale şi al comunităţilor umane care îndeplinesc, în mod direct sau indirect, planificat sau spontan, funcţii pedagogice de activare şi influenţare a procesului complex de formare-dezvoltare permanentă a personalităţii umane" (Cristea, 2006, p. 204).

Structural, *sistemul de educaţie* cuprinde, pe lângă sistemul de învăţământ, tipuri variate de instituţii sau organizaţii sociale, culturale, politice, economice, religioase şi comunităţi umane diverse : familia, grupurile profesionale, etnice, religioase, comunitatea naţională şi internaţională. Sistemul de educaţie defineşte „cadrul cel mai general de realizare al educaţiei la scara întregii societăţi prin contribuţia directă şi indirectă, organizată şi spontană a tuturor instituţiilor sociale şi comunităţilor umane" (Cristea, 2006 p. 205). *Sistemul de educaţie* se constituie astfel într-un sistem deschis, ceea ce permite o abordare globală a educaţiei la scara întregii societăţi.

3.1.2. *Sistemul de învăţământ*

Constituie cea mai importantă componentă a sistemului de educaţie, reprezentată de instituţiile specializate în educaţie formală. „Sistemul de învăţământ reprezintă ansamblul coerent al instituţiilor şcolare de toate gradele, profilele şi formele, dintr-o anumită ţară, care este conceput, organizat şi funcţionează în baza unor principii educaţionale generale cu caracter organizatoric, iar unele şi cu caracter juridic, precum şi a unor standarde educaţionale" (Bontaş, 2008, p. 278).

Sistemul de învăţământ reprezintă, în viziunea lui Constantin Cucoş (2014, p. 15), „un subsistem al sistemului social specializat în dimensionarea şi structurarea unor oferte educaţionale multinivelare, corespunzătoare mai multor categorii de beneficiari", care reuneşte o serie de instituţii organizate ierarhic, ce au o funcţionalitate specifică reglată de un sistem de norme şi de un cadru legislativ.

Sistemul de învăţământ, principalul subsistem al sistemului de educaţie, reprezintă „cadrul în care se realizează educaţia/instruirea în instituţii specializate, şcolare şi extraşcolare, de tip formal şi nonformal, situate într-un context pedagogic şi social deschis" (Cristea, 2006, p. 205). Analizând această definiţie se constată două accepţiuni ale conceptului discutat. În sens restrâns, sistemul de învăţământ, ca parte a sistemului de educaţie, este considerat ca incluzând ansamblul instituţiilor şcolare, organizate în reţea, formal, la nivel primar, secundar, superior, pe diferite trepte de instruire şi educaţie (Cristea, 2006, p. 206). Practic, acesta este constituit din totalitatea instituţiilor (preşcolare, şcolare, universitare şi de perfecţionare) care organizează activităţi de educaţie şi instruire, de tip formal, având la bază planurile de învăţământ şi programele şcolare. Între nivelele, treptele şi ciclurile şcolare există o serie de raporturi, determinate de finalităţile sistemului de învăţământ (idealul şi scopurile educaţiei), care influenţează calitatea procesului de învăţământ (principalul subsistem al sistemului de învăţământ).

Extinzând sfera conceptului de sistem de învăţământ, Sorin Cristea consideră că această parte a sistemului de educaţie, concepută ca „şcoală deschisă", poate include, pe lângă ansamblul instituţiilor şcolare, totalitatea instituţiilor organizate nonformal, dar şi alţi agenţi sau actori sociali cu care şcoala realizează raporturi de colaborare de diferite tipuri (Cristea, 2006, p. 207). *Sistemul de învăţământ* reuneşte: *instituţii şcolare* (grădiniţe, şcoli primare şi gimnaziale, licee, centre de educaţie incluzivă, centre de asistenţă psihopedagogică, şcoli postliceale, universităţi, instituţii de formare profesională), *instituţii specializate în instruire nonformală* (cluburi, tabere, centre de pregătire profesională, radio-televiziune şcolară/universitară), *agenţi sociali* cu care şcoala stabileşte relaţii contractuale (economici, politici, culturali, religioşi, comunitari) sau consensuale (familia, comunitatea locală). Astfel, se evidenţiază rolul actorilor sau agenţilor sociali care, prin diferite forme de colaborare cu şcoala, contribuie la organizarea şi dezvoltarea unor *medii educaţionale* deschise.

Deschiderea pe care instituţia şcolară a manifestat-o permanent faţă de nevoile reale ale societăţii s-a materializat în organizarea unor noi structuri instituţionale adaptate acestor cerinţe (Cristea, 2006): *centre interşcolare/teritoriale* care dezvoltă programe de formare profesională, de tip nonformal (SUA), şcoli duale, care oferă programe de instruire profesională, atât în şcoală, cât şi la agenţii economici, organizate pe baza unor relaţii contractuale dezvoltate cu aceştia (Germania, România – începând cu anul şcolar

2017-2018), şcoli alternative, a căror organizare are la bază responsabilitatea şi implicarea comunităţilor locale (familie, Biserică, diferiţi agenţi sociali) (Olanda, Danemarca), *centre de vacanţă*, care dezvoltă o serie de programe de „educaţie activă" (Franţa), *reţele şcolare sau universitare de televiziune*, care difuzează programe de instruire formală şi nonformală (Japonia).

De asemenea, deschiderea şcolii a condus la crearea „comunităţilor educative" ce, reunesc agenţii sau actorii sociali implicaţi în realizarea obiectivelor specifice sistemului de învăţământ, având ca deziderat realizarea de acţiuni care să permită integrarea influenţelor dobândite în contexte informale în acţiuni pedagogice formale şi nonformale. Astfel, agenţii sociali pot fi integraţi în structura de funcţionare a sistemului de învăţământ.

Sistemul de învăţământ „fiinţează ca o construcţie complexă şi deschisă, în care liniile de forţă politică, pedagogică, filosofică, valorică […] îşi spun cuvântul" (Cucoş, 2014, p. 18). Aşa cum am evidenţiat, învăţământul este modelat de cerinţele sociale, dar prin interacţiunea reciprocă instituită între sistemul de învăţământ şi mediul social, acesta poate modela, la rândul său, procesele sociale. Totodată, este important să subliniem că „sistemul de învăţământ este rezultatul nu numai al determinărilor sociale, dar şi al propriei sale istorii, care este, pe alocuri, relativ independentă de dezvoltarea socială, iar această relativă autonomie se converteşte într-o logică proprie, prin care şcoala asimilează, traduce şi interpretează cerinţele sociale" (Păun, 1999, p. 34).

La nivelul comunităţii au loc numeroase interacţiuni sau situaţii educaţionale, care nu se subsumează în totalitate sistemului de învăţământ. Sistemul de învăţământ are însă rolul de a articula manifestările educogene conştiente şi programate, de a interconecta instituţiile specializate, într-un un efort continuu şi susţinut de formare a fiinţei umane (Cucoş, 2014).

3.2. Funcţiile sistemului de învăţământ

Modul de funcţionare al sistemului de învăţământ este evidenţiat de *funcţiile* pe care acesta le îndeplineşte şi care sunt reflectate în toate activităţile de instruire şi educare desfăşurate.

În viziunea profesorului Sorin Cristea, funcţiile sistemului de învăţământ sunt aceleaşi cu funcţiile activităţii de educaţie, au un caracter obiectiv, determinat de contextul în care evoluează educaţia, şi pot fi integrate în cadrul unui *model al funcţiilor generale ale sistemului de învăţământ* (2014, pp. 243-245) :

- *funcţia centrală*, *de formare-dezvoltare psihosocială a personalităţii* prin valori angajate la nivel de culturalizare, reflectă raporturile specifice dintre educaţie şi sistemul psihic uman şi cel social global ;
- *Funcţiile principale*, care reflectă raporturile specifice dintre educaţie şi principalele subsisteme ale sistemului psihic uman şi ale sistemului social :
  a) *funcţii de umanizare*, de formare-dezvoltare psihică optimă a personalităţii :
     – *funcţia cognitivă*, de formare-dezvoltare cognitivă (raţională, logică, intelectuală) ;
     – *funcţia noncognitivă*, de formare-dezvoltare noncognitivă (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială) ;

b) *funcţii de socializare*, de formare-dezvoltare socială optimă a personalităţii :
   - *funcţia naturală*, de valorificare a condiţiilor de mediu natural, a resurselor demografice ;
   - *funcţia economică*, de profesionalizare a forţei de muncă necesară în toate domeniile de activitate ;
   - *funcţia politică*, de reproducţie şi mobilitate socială în sensul asimilării valorilor civice necesare societăţii ;
   - *funcţia culturală*, de promovare a valorilor proprii unei culturi dominante ;
   - *funcţia comunitară*, de formare a capacităţii de integrare a personalităţii la nivelul familiei, grupurilor, comunităţii.

Aceeaşi similitudine între funcţiile educaţiei şi cele ale sistemului de învăţământ este surprinsă şi de Ioan Bontaş (2008), care consideră că sistemul de învăţământ are următoarele *funcţii educaţionale principale :*

a) *funcţia cognitivă*, instructiv-educativă şi culturală, de formare a culturii generale, a culturii profesionale, a concepţiei despre lume şi viaţă, care-l formează pe om ca *homo cogitans* (omul care gândeşte) ;
b) *funcţia praxiologică*, de muncă şi aplicare a cunoştinţelor în practică, care îl formează pe om ca *homo faber* (omul care munceşte şi creează) ;
c) *funcţia etico-axiologică*, de valorificare, de evaluare corectă a valorilor, care-l formează pe om ca *homo estimans* (omul care apreciază, valorizează corect şi se comportă demn şi civilizat).

În analiza întreprinsă asupra sistemului de învăţământ, Constantin Cucoş (2014) identifică următoarele funcţii : *funcţia socială*, de integrare în societate şi de modelare a comportamentelor specific umane ; *funcţia economică*, de pregătire pentru exercitarea unei profesii ; *funcţia culturală*, de înzestrare cu valorile culturii ; *funcţia pedagogică*, de formare a unor persoane autonome şi responsabile, capabile de învăţare permanentă.

Elena Joiţa (2003) surprinde următoarele funcţii : *funcţia culturală* (formarea pentru asimilarea şi dezvoltarea valorilor culturale) ; *funcţia socială* (formarea pentru integrarea liberă în activitatea şi viaţa socială) ; *funcţia economică* (formarea pentru integrarea profesională) ; *funcţia umană* (formarea personalităţii educatului la nivelul aşteptărilor proprii şi sociale).

Funcţiile prezentate pot fi subsumate celor trei roluri principale pe care sistemul de învăţământ le îndeplineşte : de educare, de socializare şi de utilitate (Grootaers, 2014).

Primul rol, prima misiune a instituţiei şcolare este de a educa, de a forma un individ raţional, autentic şi proactiv, răspunzând astfel unei *logici expresive*.

A doua misiune o reprezintă socializarea, care presupune formarea unor cetăţeni activi şi implicaţi, conştienţi de sentimentul de apartenenţă la comunitate. Această activitate se desfăşoară pe plan cultural şi răspunde unei *logici simbolice*.

Cel de-al treilea rol al şcolii îl reprezintă *profesionalizarea forţei de muncă* necesară în toate domeniile de activitate. Este o preocupare pragmatică ce răspunde unei *logici instrumentale* ; rolul şcolii este de a-i pregăti pe toţi, astfel încât să fie competenţi şi eficienţi în viaţa profesională, pentru o integrare socio-profesională optimă.

Din perspectiva noastră, rolului educativ îi putem subsuma *funcţia cognitivă*, *funcţia de modelare a personalităţii umane*, *funcţia culturală* ; rolului social – *funcţia civică şi funcţia morală* ; rolului de utilitate – *funcţia de profesionalizare şi funcţia economică*.

3.3. Structura sistemului de învăţământ

Structura sistemului de învăţământ este formată din „ansamblul elementelor componente care asigură baza de organizare, realizare materială, conducere şi relaţie cu mediul social, asigurând funcţionalitatea sistemului la nivelul instituţiilor specializate în educaţie şi instruire, în acord cu funcţiile sistemului de învăţământ" (Cristea, 2006, p. 210). Diversitatea componentelor pe care le include sistemul de învăţământ favorizează apariţia unor relaţii multiple atât pe verticală, cât şi pe orizontală.

Structura de organizare a sistemului de învăţământ cuprinde reţeaua instituţiilor de instruire şi educaţie, ordonată pe niveluri, trepte, cicluri, ani de învăţământ. Analiza sistemelor de învăţământ evidenţiază existenţa a trei niveluri de organizare : primar, secundar şi terţiar (superior). Flexibilizarea trecerilor de la un nivel la altul a impus apariţia treptelor şi a ciclurilor de şcolaritate. Totodată, reformele în domeniul educaţiei au generat *noi structuri de organizare a nivelului preuniversitar* şi au condus la prelungirea duratei învăţământului general obligatoriu până la vârsta de 16 ani ; astfel, sistemul de învăţământ se prezintă sub o varietate largă de modele care reflectă condiţiile economice şi culturale specifice (tabelul 1), cu diferenţe de la o ţară la alta şi de la o perioadă la alta. Şi în *învăţământul superior* a avut loc o transformare a treptelor ; acesta cuprinde studii universitare organizate pe trei cicluri (conform Procesului de la Bologna) : ciclul I (de licenţă) – 3 ani ; ciclul II (de master) – 2 ani ; ciclul III (de doctorat) – 3 ani şi studii postuniversitare.

Tabelul 3.1. *Modalităţi de organizare a sistemului de învăţământ preuniversitar*

	Structura sistemului de învăţământ preuniversitar
Austria	Educaţie timpurie (grădiniţa) : de la 3 la 6 ani (opţională). Învăţământ primar : 6-10 ani (cu durata de 4 ani). Învăţământ secundar I (inferior) : 10-14 ani (cu durata de 4 ani). Învăţământ secundar II (superior) : – liceu (clasele IX-XII) ; – şcoală profesională superioară (clasele IX-XIII) ; – şcoală profesională medie (clasele IX-XI/XII) ; – an preprofesional (clasa a IX-a). • ultimul an preşcolar este obligatoriu şi gratuit ; • învăţământul primar începe la vârsta de 6 ani ; • învăţământul secundar I se poate desfăşura în cadrul unui liceu, la o şcoală generală secundară sau în colegiu ; • liceul şi şcoala profesională superioară se finalizează prin examen de bacalaureat, care permite accesul în învăţământul superior.
Finlanda	Învăţământ preprimar : de la 1 la 6 ani (opţional) ; Învăţământ primar : clasa pregătitoare şi clasele I-IX. Învăţământ secundar : clasele X-XII. • clasa pregătitoare nu este obligatorie ; • educaţia obligatorie începe la vârsta de 7 ani şi durează 9 ani ; • la nivelul învăţământului secundar, sistemul se bifurcă : academic – studii liceale (3 ani) şi vocaţional – şcoală profesională (3 ani) ; • educaţia obligatorie este precedată de un an de educaţie preprimară.

Franţa	Învăţământ preşcolar : de la 2/3 la 6 ani. Învăţământ primar : de la 6 la 11 ani (5 clase). Învăţământ secundar inferior : de la 11 la 15 ani (4 clase). Învăţământ secundar superior : de la 15 la 18 ani (3 clase). • învăţământul obligatoriu este organizat pe niveluri, pentru copii cu vârsta între 6 şi 16 ani ; • învăţământul primar este organizat în şcoli elementare (de la 6 la 11 ani) ; • cele cinci clase de şcoală primară sunt următoarele : CP (Clasa pregătitoare/ Cours préparatoire), CE1, CE2 (Clasa elementară/Cours élémentaire), CM1 şi CM2 (Clasa medie/Cours moyen) ; • învăţământul secundar inferior este organizat în colegii, cu o durată de 4 ani, la finalul căruia elevii pot obţine o diplomă (brevet) ; • învăţământ secundar superior are o durată de 3 ani şi pregăteşte pentru bacalaureat ; • elevii pot studia la un liceu tradiţional (Lycée Classique) sau la unul tehnic (Lycée Technique).
Italia	Învăţământ preşcolar : de la 3 la 6 ani. Învăţământ primar : cu durata de 5 ani. Învăţământ secundar inferior : cu durata de 3 ani. Învăţământ secundar superior : cu durata de 5 ani. • învăţământul primar începe la vârsta de 6 ani. • învăţământul primar şi secundar inferior formează primul ciclu de învăţământ. • învăţământul obligatoriu are durata de 10 ani (de la 6 la 16 ani). • *a*l doilea ciclu de învăţământ începe la vârsta de 14 ani şi oferă două căi : învăţământul secundar superior şi sistemul de formare profesională regională. • sistemul de formare profesională regională oferă cursuri de trei sau patru ani, organizate de şcolile secundare superioare sau de agenţii de formare acreditate. • primii doi ani ai celui de-al doilea ciclu de învăţământ sunt obligatorii.
Spania	Învăţământul preşcolar : până la 6 ani. Învăţământul primar : de la 6 la 12 ani. Învăţământul secundar obligatoriu : de la 12 la 16 ani. Învăţământul secundar superior : de la 16 la 18 ani. • învăţământul primar şi cel secundar obligatoriu constituie învăţământul de bază ; • după finalizarea învăţământului secundar obligatoriu, elevii obţin un certificat de absolvire care le permite accesul la învăţământul secundar superior sau integrarea profesională.

Structura materială a sistemului de învăţământ este constituită din ansamblul resurselor necesare pentru realizarea activităţilor instructiv-educative : informaţionale (planuri de învăţământ, programe şcolare, manuale, materiale auxiliare, biblioteci), umane (elevi, cadre didactice, personal didactic auxiliar, personal administrativ), didactice (mijloace didactice), financiare. *Structura managerială* (*de conducere, coordonare* şi *control*) vizează raporturile stabilite între tipurile de decizie : managerială (globală, strategică), administrativă, executivă (sectorială, punctuală). *Structura de relaţie* susţine şi reflectă capacitatea sistemului de învăţământ de a dezvolta conexiuni interne, între entităţile componente, şi externe, cu organizaţiile sociale şi comunităţile umane (Cristea, 2005, p. 211).

3.4. Evoluţia sistemului de învăţământ din România

Analiza legislaţiei şcolare permite identificarea următoarelor etape în evoluţia sistemului de învăţământ românesc (Bunescu, 1991 ; Cristea, 1996).

3.4.1. *Constituirea sistemului modern de învăţământ (1864-1918)*

Legea care a pus bazele funcţionării învăţământului în ţara noastră a fost *Legea instrucţiunii* (1864). Printre principiile de bază se numărau : caracterul unitar al legii („şcoală unică pentru întregul popor") ; obligativitatea şi gratuitatea ; unitatea şcolii elementare de la sat şi de la oraş ; egalitatea sexelor la învăţătură ; învăţământ laic (cu predarea religiei) ; necesitatea pregătirii cadrelor didactice.

Prima lege organică a învăţământului din România prevedea : recunoaşterea dreptului egal la învăţătură al tuturor copiilor ; introducerea principiului gratuităţii şi obligativităţii învăţământului (este printre primele legi din Europa care instituie acest principiu) ; structurarea învăţământului pe trei grade : primar, secundar (gimnaziu, liceu, seminar, şcoli reale, şcoli profesionale) şi învăţământ superior (universitate cu facultăţile de litere, matematică-fizică, drept, medicină) ; diferenţierea structurilor la nivelul învăţământului secundar inferior, în gimnaziu şi şcoli profesionale (elementare, medii, superioare) ; unirea cursurilor superioare în facultăţi şi universităţi ; creşterea ponderii disciplinelor ştiinţifice în raport cu cele umaniste ; pregătirea profesorilor pentru învăţământul secundar prin şcoli normale superioare în cadrul universităţilor.

Etapa este marcată de legislaţia elaborată de Spiru Haret :

- *Legea învăţământului secundar şi superior* (1898) – propune o structură confirmată de evoluţia sistemelor şcolare moderne : liceu de 8 ani cu ciclul inferior unitar, iar cel superior organizat pe trei secţii : clasică (se axa pe studiul limbilor clasice, latina şi elena), reală (se studiau disciplinele realiste, îndeosebi matematica), modernă (se îmbinau elemente ale secţiei clasice cu cele ale secţiei reale, limba elenă era înlocuită cu fizica). Bacalaureatul a fost înlocuit cu un examen de maturitate pentru a oferi elevilor posibilitatea de a demonstra nivelul de dezvoltare a capacităţilor psihice, gradul de maturitate în aprecierea şi valorificarea informaţiei dobândite ;
- *Legea învăţământului profesional* (1899) – prevede trecerea şcolilor profesionale sub controlul Ministerului Instrucţiunii Publice şi organizarea lor în funcţie de domeniul de activitate : agricultură, silvicultură, meserii, comerţ şi pe grade de complexitate : elementar (cu durata de 2 ani), inferior (cu durata de 3-5 ani), superior (cu durata de 4-6 ani) ;
- *Legea pentru şcolile de copii mici* (1909) – prin care se creează condiţii pentru extinderea instituţiilor de învăţământ preşcolar.

În această perioadă, dominată de puternica personalitate a lui Spiru Haret, se dezvoltă în mod deosebit învăţământul primar. În 1909, funcţionau 5.073 de şcoli primare, dintre care 4.696 în mediul rural, 55 de gimnazii şi licee, 12 şcoli normale şi 141 de şcoli profesionale.

Reforma Haret creează sistemul modern de învăţământ ale cărei structuri rezistă până în perioada interbelică.

3.4.2. *Realizarea sistemului de învăţământ naţional, unitar (1918-1948)*

Această etapă reflectă tendinţa de sincronizare culturală cu mişcarea europeană, simultan cu valorificarea tradiţiei, şi validează reformele impuse de Spiru Haret, în condiţiile unor proiecte alternative lansate de Simion Mehedinţi (1918), P.P. Negulescu (1921), dr. C. Angelescu (1924, 1928, 1934), Dimitrie Gusti (1933), Petre Andrei (1939). În acest context, instituţia şcolară se dezvoltă ca parte a comunităţii, cu un rol important în procesul de modernizare a societăţii.

După Primul Război Mondial, prima lege şcolară adoptată a fost *Legea pentru învăţământul primar al statului şi învăţământul normal-primar* (1924), al cărei artizan a fost dr. C. Angelescu, în calitate de ministru al Învăţământului. Legea prevedea dezvoltarea grădiniţelor şi a căminelor de copii, învăţământ obligatoriu de şapte ani (patru clase primare şi trei supraprimare), prelungirea duratei de pregătire a învăţătorilor de la şase la şapte ani. În 1928, a fost adoptată *Legea învăţământului secundar*, prin care s-a renunţat la cele trei secţii ale liceului, creându-se un singur tip de clase, în al căror plan de învăţământ existau două categorii de discipline: „materiile literare şi ştiinţifice" (predate de profesori) şi „arte şi dexterităţi" (predate de maeştri). Modificările aduse ulterior acestor legi (1932, 1934) au permis reorganizarea învăţământului liceal pe secţii (ştiinţifică şi literară) şi prelungirea duratei şcolilor normale cu încă un an, în vederea pregătirii la un nivel mai înalt a viitorilor învăţători.

3.4.3. *„Implementarea unor forme străine în structurile tradiţionale româneşti" (1948-1990)*

După eliberarea ţării, învăţământul a fost reglementat prin *Legea de Reformă a Învăţământului*, din 3 august 1948, care prevedea: revenirea de la un învăţământ obligatoriu de 7 ani la învăţământul obligatoriu de 4 ani; controlul excesiv al statului (întregul învăţământ a dobândit un caracter de stat, desfiinţându-se toate instituţiile particulare); „politizarea şi politehnizarea învăţământului" (Bunescu, 1991, p. 3). Elementul pozitiv al acestei legi a constat în prevederea care oferea accesul mai larg al unor categorii sociale la învăţământul de toate gradele. De asemenea, un efect pozitiv l-a constituit şi faptul că în anii 1950 au fost cuprinşi în învăţământul primar toţi copiii de vârstă şcolară mică. Această lege, cu unele modificări ulterioare (generalizarea învăţământului obligatoriu de 7 ani şi prelungirea şcolii medii, organizată pe două profiluri, real şi uman, cu un an, clasa a XI-a – 18 iulie 1956; trecerea la învăţământul obligatoriu de 8 ani şi la învăţământul liceal cu clasele IX-XII – 1962-1963), a rămas în vigoare până în 1968.

Legea privind învăţământul din România (legea nr. 11 din 13 mai 1968), statuează gratuitatea învăţământului şi stabileşte următoarea arhitectură a sistemului de învăţământ:

- învăţământ preşcolar;
- învăţământ obligatoriu de cultură generală;
- învăţământ liceal;
- învăţământ profesional şi tehnic;

- învăţământ superior ;
- învăţământ postuniversitar.

Sistemul de învăţământ propus era diversificat şi flexibil, oferind oportunităţi de trecere între şcoli de diferite tipuri şi grade. Legea aducea ca element de inovaţie prelungirea duratei învăţământului obligatoriu, de cultură generală, de la 8 la 10 ani şi fixa debutul şcolarităţii, al învăţământului obligatoriu, la vârsta de 6 ani, astfel încât şcoala generală să poată fi finalizată până la vârsta de 16 ani.

Învăţământul preşcolar avea caracter facultativ şi era organizat cu scopul de a contribui la educarea copiilor cu vârste cuprinse între 3 şi 6 ani, în vederea integrării lor în învăţământul general, precum şi de a-i ajuta pe părinţi în creşterea acestora.

Învăţământul obligatoriu, de cultură generală, cu durata de 10 ani, cuprindea, pe lângă cele 8 clase de şcoală generală, şi prima treaptă de liceu.

Învăţământul liceal era structurat în :

- licee de cultură generală, cu două secţii, real şi uman, care funcţionau ca învăţământ de zi cu durata de 4 ani, dar şi ca învăţământ seral şi învăţământ fără frecvenţă, de 5 ani ;
- licee de specialitate, cu diferite profiluri, stabilite în concordanţă cu nevoile economice şi socioculturale. Acestea funcţionau ca învăţământ de zi (pentru anumite specialităţi exista şi posibilitatea organizării învăţământului seral sau fără frecvenţă), cu o durată a studiilor de 4 sau 5 ani, conform prevederilor nomenclatorului de specialităţi.

Învăţământul profesional şi tehnic oferea posibilitatea organizării unor forme diferite de calificare şi perfecţionare, cu o durată a studiilor de 1-2 ani, în funcţie de complexitatea meseriei. În scopul pregătirii muncitorilor calificaţi era prevăzută şi ucenicia la locul de muncă. Şcolile de maiştri funcţionau ca învăţământ de zi şi seral, cu o durată a studiilor de 1 an, respectiv 2 ani.

Este reglementată prin lege şi şcoala postliceală, cu o durată a studiilor de 1-2 ani, care le asigura absolvenţilor liceelor de cultură generală pregătirea profesională pentru exercitarea unor activităţi de nivel mediu, în domeniul tehnic sau sociocultural.

În ceea ce priveşte învăţământul superior, legea stabileşte modul de organizare al acestuia, precizează tipurile de instituţii, multiplică profilul şi variază durata studiilor în acord cu scopul pregătirii, creează premisele pentru a asigura legătura cu cerinţele sociale, economice şi culturale. Durata studiilor superioare era cuprinsă între 3 şi 6 ani şi se desfăşura în universităţi şi institute, inclusiv pedagogice.

Legea Educaţiei şi Învăţământului nr. 28 din 21 decembrie 1978 prevedea o politizare accentuată a învăţământului ; acesta „asigura înfăptuirea politicii partidului şi statului privind pregătirea cadrelor" (art. 1) ; „educarea (...) comunistă, revoluţionară", formarea tinerilor „ca oameni noi, multilateral dezvoltaţi, constructori conştienţi şi devotaţi ai socialismului şi comunismului" (art. 115) ; realiza o ierarhizare a disciplinelor de învăţământ : „Învăţământul trebuie să asigure tineretului o temeinică pregătire în ştiinţele fundamentale exacte – matematică, fizică, chimie, biologie, precum şi însuşirea concepţiei revoluţionare despre lume, cunoaşterea istoriei şi culturii patriei" (art. 10) ; şi obligativitatea integrării învăţământului în producţie, prin programarea orelor de practică productivă în şcoli, întreprinderi şi alte unităţi economice. Practica avea drept scop „să asigure elevilor cunoştinţele şi deprinderile necesare pentru muncă, prin efectuarea unor lucrări şi realizarea de produse utile" (art. 33), iar acest fapt a determinat

ca, în planurile de învăţământ ale liceelor, o treime din ore să fie alocate activităţii practice.

Structural, sistemul de învăţământ era organizat astfel :

- învăţământ preşcolar ;
- învăţământ primar – clasele I-IV ;
- învăţământ gimnazial – clasele V-VIII ;
- învăţământ liceal, organizat pe doua trepte :
  - treapta I – clasele IX-X ;
  - treapta a II-a – clasele XI-XII, la cursurile de zi, şi clasele XI-XIII, la cursurile serale ;
- învăţământ profesional şi de maiştri ;
- învăţământ superior ;
- cursurile de calificare şi învăţământ agrozootehnic de masă ;
- învăţământ postuniversitar, doctorat şi alte forme de perfecţionare a pregătirii personalului muncitor.

Învăţământul primar, gimnazial şi treapta I de liceu constituiau învăţământul obligatoriu de 10 ani.

Învăţământul preşcolar se organiza pentru copiii în vârstă de 3-6 ani, în grădiniţe, care funcţionau de regulă în cadrul şcolilor. Programul grădiniţei era de 4-6 ore pe zişi era prevăzută şi posibilitatea organizării grădiniţelor cu program prelungit sau cu program săptămânal.

Învăţământul primar şi gimnazial se organiza ca învăţământ de zi, în clasa I fiind cuprinşi copiii care au împlinit vârsta de 6 ani, şi se desfăşura în şcoli organizate pe circumscripţii şcolare. Erau şcoli cu clasele I-IV, I-VIII sau I-X. În fiecare comună sau oraş funcţiona cel puţin o şcoală cu clasele I-X. Elevii care promovau clasa a VIII-a erau obligaţi să urmeze cursurile de zi ale treptei I de liceu.

Învăţământul liceal se realiza în licee, organizate pe tipuri şi profiluri. Învăţământul liceal de zi avea două trepte, fiecare cu durata de 2 ani. Forma de învăţământ seral se organiza numai pentru treapta a II-a şi avea durata de 3 ani. Admiterea în treapta a II-a de liceu se făcea pe bază de concurs.

Şcolile profesionale funcţionau ca învăţământ de zi şi seral, cu durata de 1 – 1 1/2 ani. Puteau fi frecventate, în urma unui concurs, de absolvenţi ai învăţământului obligatoriu de 10 ani.

Învăţământul superior se realiza prin politehnici, universităţi, institute, conservatoare şi academii, organizate pe facultăţi şi secţii, cu durata studiilor de 3-6 ani.

3.4.4. *Perioada de reformă (după 1990)*

Legea învăţământului (legea nr. 84 din 24 iulie 1995), reglementează organizarea şi funcţionarea sistemului de învăţământ, subliniind că învăţământul este o prioritate naţională. Legea consfinţeşte dreptul egal de acces al tuturor cetăţenilor României la toate nivelurile şi formele de învăţământ şi are o serie de prevederi care reflectă dimensiunea europeană a educaţiei : „Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative” (art. 3) ; gratuitatea învăţământului de stat ; învăţământ de toate

gradele în limba română ; dreptul la educaţie în limba maternă pentru persoanele care aparţin minorităţilor naţionale ; includerea religiei în planurile de învăţământ ; învăţământ apolitic : „Învăţământul nu se subordonează scopurilor şi doctrinelor promovate de partide sau de alte formaţiuni politice" (art. 11) – autonomia universitară ; posibilitatea organizării unor alternative educaţionale în sistemul de învăţământ de stat şi particular.

Sistemul de învăţământ (constituit din instituţii de învăţământ de stat şi particulare) prezintă o nouă structură de organizare :

- învăţământ preşcolar : grupa mică ; grupa mijlocie ; grupa mare, pregătitoare pentru şcoală ;
- învăţământ primar : clasele I-IV ;
- învăţământ secundar :
  - inferior, organizat în două cicluri care se succed : gimnaziu, clasele V-VIII, şi ciclul inferior al liceului sau şcoala de arte şi meserii, clasele IX-X ;
  - superior : ciclul superior al liceului, clasele XI-XII/XIII, precedat, după caz, de anul de completare ;
- învăţământ postliceal ;
- învăţământ superior :
  - învăţământ universitar ;
  - învăţământ postuniversitar ;
- educaţia permanentă.

Învăţământul primar şi cel secundar inferior constituiau învăţământul general obligatoriu, cu durata de 8 ani (prevedere care trimitea învăţământul românesc cu câteva decenii în urmă). Prin *Legea nr. 151 din 30 iulie 1999* se stabileşte durata învăţământului obligatoriu la 9 ani. Învăţământul era organizat ca formă de zi, seral şi fără frecvenţă ; învăţământul primar şi gimnazial era organizat sub forma cursurilor de zi.

În învăţământul preşcolar erau cuprinşi copiii cu vârsta între 3 şi 6-7 ani ; se desfăşura în grădiniţe cu program normal, prelungit sau săptămânal, iar „pentru asigurarea continuităţii între învăţământul preşcolar şi cel primar se generalizează grupa mare, pregătitoare pentru şcoală" (art. 11).

Învăţământul primar se organiza şi funcţiona, de regulă, cu program de dimineaţă, în instituţii de învăţământ cu clasele I-IV, I-VIII, I-X sau I-XII/XIII. În clasa I erau înscrişi copiii care împlineau 7 ani în anul calendaristic respectiv, dar şi cei care împlineau 6 ani până la data începerii anului şcolar.

Învăţământul secundar cuprindea ciclurile gimnazial şi liceal. Învăţământul gimnazial (clasele V-VIII) se organiza, în mod excepţional, şi ca învăţământ seral sau fără frecvenţă pentru cei care depăşiseră cu mai mult de doi ani vârsta clasei. La absolvirea claselor gimnaziale era prevăzut un examen de capacitate, susţinut la limba şi literatura română, matematică, istoria românilor şi geografia României, iar pentru elevii care aparţineau minorităţilor naţionale exista şi o probă de limba şi literatura maternă.

Învăţământul liceal (clasele IX-XII/XIII) se organiza sub forma învăţământului de zi, seral sau fără frecvenţă, pe următoarele profiluri : teoretic (real şi umanist), informatic, pedagogic, tehnic, economic, administrativ, agricol, silvic, agromontan, militar, de artă, sportiv, teologic. Studiile liceale se încheia cu examen de bacalaureat, diversificat în funcţie de profilul liceului, specializare şi opţiunea elevului.

Învăţământul profesional se realiza prin şcoli profesionale (cu durata de 2-4 ani) şi şcoli de ucenici (1-3 ani).

Legea prevedea ca învăţământul superior să se realizeze prin instituţii de învăţământ şi cercetare (universităţi, academii, conservatoare şi colegii universitare) şi se organiza sub formă de :

- învăţământ universitar de scurtă durată (3 ani) (colegii universitare), organizat în cadrul instituţiilor de învăţământ universitar de lungă durată. Această lege a permis înfiinţarea colegiilor de institutori, prin care se asigura pregătirea cadrelor didactice pentru învăţământul primar şi preşcolar ; studenţii dobândeau şi o specializare pentru a preda în învăţământul gimnazial una dintre disciplinele : limbă străină, muzică, desen sau educaţie fizică ;
- învăţământ universitar de lungă durată (de 4-6 ani), finalizat prin examen de licenţă.

În scopul perfecţionării absolvenţilor din învăţământul superior se organizează învăţământul postuniversitar. Întregul învăţământ universitar îşi desfăşura activitatea în condiţiile autonomiei universitare.

Ca o alternativă la învăţământul de stat, legea prevedea organizarea şi funcţionarea instituţiilor de învăţământ particular, atât pentru nivelul preuniversitar, cât şi pentru cel universitar. În urma unui proces de acreditare, acestea dispuneau de autonomie organizatorică şi funcţională.

Legea cuprinde şi o serie de elemente noi referitoare la conţinutul învăţământului : planurile de învăţământ urmau să includă, pe lângă disciplinele obligatorii, şi discipline opţionale şi facultative, ponderea acestora fiind mai mare în clasele de la finalul ciclului gimnazial şi liceal.

3.4.5. *Structura sistemului actual de învăţământ*

Sistemul de învăţământ din România a cunoscut transformări de substanţă generate de evoluţia sistemului social global. Reformele au generat o serie de schimbări ce au vizat cadrul legislativ, oferta curriculară, reorganizarea unităţilor de învăţământ, conducând la accentuarea procesului de descentralizare şi la stabilirea unor legături coerente pe orizontală şi pe verticală între entităţile sistemului. De asemenea, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese majore în ce priveşte modernizarea sistemului de învăţământ şi îmbunătăţirea nivelului de învăţare al elevului, concretizate în asigurarea unui cadru corespunzător pentru ca toţi membrii societăţii să-şi poată valorifica la maximum posibilităţile şi capacităţile de care dispun.

Sistemul actual de învăţământ este expresia valorificării creatoare a tradiţiilor valoroase cristalizate de-a lungul istoriei şi reflectă particularităţile naţionale de ordin economic, social şi cultural.

Legea Educaţiei Naţionale (LEN) din 2011 prevede că obiectivul general al învăţământului din România este „dezvoltarea competenţelor individuale, sub forma cunoştinţelor multifuncţionale şi transferabile, a deprinderilor, abilităţilor şi aptitudinilor necesare pentru împlinirea personală, integrarea socială şi economică şi respectarea drepturilor omului” (OCDE, 2017, pp. 240-241). Sistemul de învăţământ este guvernat de un set

de principii care presupun echitate, calitate, relevanţă, eficienţă, descentralizare şi răspundere publică (OCDE, 2017, p. 241).

În ţara noastră, responsabilităţile-cheie privind educaţia revin Ministerului Educaţiei Naţionale (MEN), care proiectează, elaborează şi implementează politicile educaţionale în domeniu, asigurând un mediu educaţional care să permită dezvoltarea armonioasă a tuturor beneficiarilor săi, prin promovarea excelenţei şi asigurarea accesului egal la educaţie. La nivel local, MEN coordonează şi monitorizează aplicarea politicilor naţionale prin intermediul Inspectoratelor Şcolare Judeţene (ISJ).

Sistemul naţional de învăţământ „este constituit din ansamblul unităţilor de învăţământ de stat, particulare şi confesionale autorizate/acreditate" (art. 22, alin. 1). *Structura de organizare* cuprinde „niveluri, forme de învăţământ, respectiv filiere şi profiluri", care asigură condiţiile necesare pentru „dobândirea competenţelor-cheie şi pentru profesionalizarea progresivă, în concordanţă cu particularităţile de vârstă şi individuale" (art. 22, alin. 2).

Sistemul naţional de învăţământ prezintă următoarea *structură* (conform LEN nr. 1/2011, art. 23, alin. 1):

- *educaţia timpurie* (0-6 ani):
  - nivelul antepreşcolar (0-3 ani);
  - învăţământul preşcolar (3-6 ani): grupa mică, grupa mijlocie şi grupa mare;
- învăţământul primar: clasa pregătitoare şi clasele I-IV;
- învăţământul secundar:
  - *inferior sau gimnazial*: clasele V-VIII;
  - *superior*, care poate fi:
    - învăţământ liceal: ciclul inferior al liceului, format din clasele a IX-a - a X-a; ciclul superior al liceului, format din clasele a XI-a - a XII-a/a XIII-a;
    - *învăţământ profesional* cu durata de minimum 3 ani;
- învăţământul special sau special integrat;
- învăţământul terţiar sau postliceal:
  - învăţământul postliceal.
- învăţământul superior:
  - *universitar*:
    - ciclul I – studii universitare de licenţă;
    - ciclul II – studii universitare de master;
    - ciclul III – studii universitare de doctorat;
  - *postuniversitar*.

Sistemul naţional de învăţământ promovează învăţarea pe tot parcursul vieţii.

Sistemul naţional de învăţământ preuniversitar este constituit din ansamblul unităţilor de învăţământ de stat, particulare şi confesionale autorizate/acreditate şi cuprinde: învăţământul preşcolar, primar, secundar şi postliceal.

Învăţământul preuniversitar se organizează sub următoarele forme: cu frecvenţă şi cu frecvenţă redusă, iar în cazul copiilor cu cerinţe educaţionale speciale sau nedeplasabili din motive medicale se poate organiza învăţământ la domiciliu sau pe lângă unităţile de asistenţă medicală.

Învăţământul general obligatoriu este de 11 clase şi cuprinde: învăţământul primar, învăţământul secundar inferior şi primii 2 ani ai învăţământului secundar superior (LEN

nr. 1/2011 prevede că până în anul 2020 învăţământul liceal va deveni obligatoriu). Forma de organizare pentru învăţământul obligatoriu este „învăţământ cu frecvenţă. În mod excepţional, pentru persoanele care au depăşit cu mai mult de 3 ani vârsta clasei, învăţământul obligatoriu se poate organiza şi sub formă de învăţământ cu frecvenţă redusă" (art. 25, alin. 2).

Învăţământul profesional este organizat după finalizarea clasei a VIII-a, ca parte a învăţământului secundar superior, sau sub forma unor stagii de pregătire practică cu durata de 720 de ore, organizate după finalizarea clasei a X-a de liceu.

Sistemul naţional de învăţământ are un caracter deschis, care presupune înlăturarea oricăror bariere în calea circulaţiei valorilor, pe verticală (de la un grad inferior la unul superior) şi pe orizontală (de la un tip de şcoală la altul). „Un sistem educativ global şi deschis uşurează mobilitatea orizontală şi verticală a celor ce învaţă şi multiplică posibilităţile de opţiune" (Faure, 1974, p. 249). La nivelul învăţământului preuniversitar, transferul elevilor de la o unitate şcolară la alta, de la o clasă la alta, de la un profil la altul şi de la o filieră la alta se poate realiza respectând condiţiile stabilite prin metodologia elaborată de MEN. La nivelul învăţământului superior, *Carta universitară* este documentul care reglementează acest aspect.

Sistemul naţional de învăţământ include toate instituţiile de învăţământ acreditate.

Tabelul 3.2. *Structura sistemului de învăţământ din România*

<table>
<tr><th>Nivel ISCED</th><th>Vârsta</th><th>Clasa/ Grupa</th><th colspan="3">Program de studiu</th></tr>
<tr><td>8</td><td></td><td></td><td colspan="2">Ciclul III – Studii universitare de doctorat (Diplomă de doctorat)</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>7</td><td></td><td></td><td colspan="2">Ciclul II - Studii universitare de master (Diplomă de masterat)</td></tr>
<tr><td>6</td><td></td><td></td><td colspan="2">Ciclul I – Studii universitare de licenţă (Diplomă de licenţă)</td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td></td><td colspan="2"></td><td>Învăţământ terţiar nonuniversitar (Învăţământ postliceal – Certificat de educaţie profesională)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">3</td><td>18</td><td>XII/ XIII</td><td rowspan="4">Învăţământ secundar superior (Învăţământ liceal – filiera teoretică – Bacalaureat)</td><td rowspan="4">Învăţământ secundar superior (Învăţământ liceal – filiera tehnologică şi vocaţio nală – Certificat de calificare profesională/ Bacalaureat)</td><td rowspan="4">Învăţământ secundar superior (Învăţământ profesional – Certificat de educaţie profesională)</td></tr>
<tr><td>17</td><td>XI</td></tr>
<tr><td>16</td><td>X</td></tr>
<tr><td>15</td><td>IX</td></tr>
</table>

2	14	VIII	Învăţământ secundar inferior (Învăţământ gimnazial)		
	13	VII			
	12	VI			
	11	V			
1	10	IV	Învăţământ primar		
	9	III			
	8	II			
	7	I			
	6	Clasa pregătitoare			
01	5	Grupa mare	Nivel II	Învăţământ preşcolar	Educaţia timpurie
	4	Grupa mijlocie	Nivel I		
	3	Grupa mică			
02	2	Învăţământ antepreşcolar			
	1				
	0				

Sursa : UNESCO – UIS (2016)

Nivelul ISCED redă poziţia pe care programul de studii o ocupă în cadrul creat de Clasificarea Internaţională Standard a Educaţiei (ISCED), o clasificarea de referinţă pentru organizarea programelor de învăţământ şi a calificărilor conexe. Programele de învăţământ sunt clasificate după conţinut, folosindu-se două variabile principale de clasificare încrucişată : nivelul de învăţământ şi domeniul de educaţie. ISCED este un produs al unui acord internaţional, adoptat formal de Conferinţa Generală a statelor membre UNESCO, care operează cu concepte şi definiţii de bază acceptate internaţional, ce cuprind întreaga gamă a sistemelor de învăţământ.

3.4.6. *Educaţia timpurie în sistemul de învăţământ românesc*

Educaţia timpurie are în vedere copiii cu vârsta între 0-6 ani şi este structurată pe două niveluri : *antepreşcolar* (0-3 ani) şi *preşcolar* (3-6 ani).

Educaţia timpurie antepreşcolară se poate desfăşura în creşe, grădiniţe şi centre de zi, de stat sau private. Primul proiect de acest tip (*Proiect de educaţie timpurie pe arii de stimulare*) a fost dezvoltat de UNICEF împreună cu Ministerul Educaţiei şi Ministerul Sănătăţii în 1991. În 2008 a fost elaborată *Strategia Naţională pentru Educaţia Timpurie*, iar pentru dezvoltarea acţiunilor educaţionale la copii mai mici de 3 ani a fost adoptată *Metodologia de organizare şi funcţionare a creşelor şi unităţilor de educaţie timpurie antepreşcolară*, în 2012.

Învăţământul preşcolar este structurat pe două niveluri : nivelul I, care urmăreşte socializarea copiilor cu vârste cuprinse între 3 şi 5 ani, şi nivelul II, ce are ca obiectiv pregătirea pentru şcoală a copiilor cu vârste cuprinse între 5 şi 6 ani.

Învăţământul preşcolar se desfăşoară în grădiniţe sau în şcoli (de stat sau private) care au ca secţie grupe de învăţământ preşcolar, după acelaşi curriculum şi respectând aceleaşi standarde naţionale, şi cuprinde : grupa mică, grupa mijlocie şi grupa mare.

Copiii sunt organizaţi pe grupe de vârstă omogene, dar există şi posibilitatea constituirii unor grupe combinate.

În funcţie de programul de funcţionare, putem distinge : grădiniţe cu program normal, prelungit sau săptămânal.

Curriculumul naţional pentru educaţia timpurie este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoţională şi socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficienţe de dezvoltare.

Acest segment al învăţământului preuniversitar a înregistrat dezvoltări semnificative : a fost revizuit şi adaptat *Curriculumului specific pentru educaţie timpurie (0-3 ani şi 3-6 ani)*, s-a completat cadrul legislativ pentru funcţionarea creşelor şi a altor servicii de educaţie timpurie antepreşcolară, s-a stimulat participarea la învăţământul preşcolar a copiilor proveniţi din medii defavorizate (prin intermediul programului *Fiecare copil în grădiniţă*).

În 2017-2018 a fost elaborat un nou document curricular, care reactualizează şi restructurează curriculumul naţional pentru educaţia timpurie, având la bază următoarele argumente : corelarea cu prevederile şi recomandările prevăzute în documentele promovate la nivel european ; valorificarea oportunităţilor deschise de Cadrul European al Calificărilor (EQF) ; realizarea coerenţei şi continuităţii la nivelul sistemului de învăţământ românesc prin corelarea cu celelalte niveluri de învăţământ ; racordarea la cadrul legislativ actual, la prevederile care vizează educaţia timpurie ; necesitatea implementării unor măsuri din strategiile europene şi naţionale de referinţă pentru domeniul educaţiei, care vizează educaţia timpurie, în scopul atingerii ţintelor prevăzute ; abordarea din perspectivă sistemică a educaţiei timpurii, care înglobează atât educaţia preşcolară, cât şi antepreşcolară ; implementarea unor măsuri de politică educaţională ce vizează adoptarea unor schimbări relevante în domeniu : generalizarea învăţământului preşcolar, promovarea obligativităţii acestuia şi a avantajelor educaţiei de la cele mai fragede vârste ; investiţia în infrastructura educaţională ; formarea cadrelor didactice şi a celorlalţi actori care intră în contact cu copilul preşcolar ; promovarea şi implementarea unor noi abordări educaţionale.

Noul curriculum se caracterizează prin : *adaptabilitate* – promovează adaptarea programului educaţional la caracteristicile generaţiei actuale de copii ; *extensie* – oferă copiilor cu vârsta cuprinsă între 0 şi 6 ani experienţe multiple de învăţare, în cât mai multe domenii experienţiale ; *echilibru* – asigură abordarea fiecărui domeniu, atât în relaţie cu celelalte, cât şi ca parte a întregului program de studiu ; *relevanţă* – este adecvat nevoilor prezente şi viitoare ale antepreşcolarilor şi preşcolarilor ; *diferenţiere* – permite dezvoltarea şi manifestarea caracteristicilor individuale ale copiilor ; *progresie şi continuitate* – asigură trecerea optimă de la un nivel de studiu la altul, de la o instituţie de învăţământ la alta.

Spre deosebire de curriculumul actual, care este structurat pe cele cinci domenii experienţiale (*Limbă şi comunicare*, *Estetic şi creativ*, *Om şi societate*, *Ştiinţe*, *Psihomotric*), noul curriculum este structurat pe cinci domenii de dezvoltare : *Dezvoltare fizică, sănătate şi igienă personală*, *Dezvoltarea socioemoţională*, *Dezvoltarea limbajului şi a comunicării*, *Dezvoltarea cognitivă*, *Capacităţi şi atitudini de învăţare* şi este proiectat pe unităţi de competenţe şi elemente de competenţă formulate pe domeniile de dezvoltare precizate, ca premise ale competenţelor generale şi specifice urmărite în învăţământul primar, gimnazial şi liceal.

Se consideră că „axa noii *Programe pentru educaţia timpurie* o constituie : domeniile de dezvoltare – unităţile de competenţe – elementele de competenţă – obiectivele operaţionale (derivate din elementele de competenţă) – exemplele de comportamente – exemplele de activităţi de învăţare”.

Acest tip de curriculum vizează o abordare mai generoasă şi mai complexă a educaţiei, prin crearea unor conexiuni între domeniile dezvoltării şi obiectivele învăţării, între domeniile dezvoltării şi evoluţia personalităţii copilului în ansamblu, ceea ce conduce la o abordare integrată a actului învăţării şi la diminuarea sau chiar la eliminarea intervenţiilor monodisciplinare.

Noul curriculum este conceput astfel încât să ofere copiilor aflaţi într-o etapă de dezvoltare deosebit de importantă (intervalul de la naştere până la debutul şcolarităţii), o educaţie de calitate, materializată în servicii educaţionale de calitate în concordanţă cu *interesul superior al copilului* şi care să asigure *starea de bine a acestuia, bucuria şi plăcerea de a învăţa*.

3.4.7. *Învăţământul primar*

Învăţământul primar are în componenţă clasa pregătitoare şi clasele I-IV. „În clasa pregătitoare sunt înscrişi copiii care au împlinit vârsta de 6 ani până la data începerii anului şcolar. La solicitarea scrisă a părinţilor, a tutorilor sau a susţinătorilor legali, pot fi înscrişi în clasa pregătitoare şi copiii care împlinesc vârsta de 6 ani până la sfârşitul anului calendaristic" (art. 29, alin. 2). Curriculumul pentru clasa pregătitoare urmăreşte dezvoltarea fizică, socioemoţională, cognitivă, a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi a atitudinilor în învăţare, asigurând totodată punţile către dezvoltarea celor opt competenţe-cheie. În clasa pregătitoare nu se acordă note sau calificative ; cadrul didactic întocmeşte la sfârşitul anului şcolar un raport de evaluare.

În clasa pregătitoare şi în clasa I nu există noţiunea de repetenţie, se valorifică strategia de evaluare formativă, continuă, cu rolul de a regla activitatea instructiv-educativă şi de a oferi un feedback permanent elevilor, care să le permită remedierea la timp a diferitelor probleme. În funcţie de dificultăţile de învăţare identificate, se asigură planuri de intervenţie personalizată şi se acţionează conform nevoilor reale ale elevului.

Învăţământul primar se derulează în instituţii de învăţământ primare, gimnaziale sau liceale, de obicei în cadrul programului de dimineaţă.

Pentru persoanele care depăşesc cu 4 ani vârsta corespunzătoare clasei şi care, din diferite motive, nu au absolvit învăţământul primar până la vârsta de 14 ani, se pot organiza programe educaţionale de tipul *A doua şansă* (art. 29, alin. 4).

3.4.8. *Învăţământul secundar*

3.4.8.1. Învăţământul secundar inferior (Ciclul gimnazial)

Învăţământul gimnazial se organizează şi funcţionează în cadrul instituţiilor de învăţământ preuniversitar cu clasele I-VIII, V-VIII, I-XII sau V-XII şi cuprinde clasele V-VIII. El se constituie într-o parte a învăţământului general obligatoriu. Profilul de formare al absolventului de gimnaziu are ca repere cele opt competenţe-cheie : comunicare în limba română şi în limba maternă, comunicare în limbi străine, competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii, competenţe digitale, competenţa de a învăţa să înveţi, competenţe sociale şi civice, spirit de iniţiativă şi antreprenoriat, sensibilizare şi expresie culturală.

Absolvenţii învăţământului gimnazial obţin diploma de absolvire.

La sfârşitul ciclului gimnazial are loc Evaluarea Naţională a elevilor de clasa a VIII-a, în baza unei metodologii elaborate de MEN. Examenul se desfăşoară anual, într-o singură sesiune şi reprezintă o modalitate de evaluare sumativă a competenţelor dobândite pe parcursul învăţământului secundar inferior. Rezultatele obţinute sunt decisive pentru evoluţia ulterioară a elevului.

După absolvirea gimnaziului, elevii urmează învăţământul liceal sau profesional ; absolvenţii care nu continuă studiile în învăţământul liceal pot parcurge până la vârsta de 18 ani cel puţin un program de pregătire profesională pentru dobândirea unei calificări, conform Cadrului naţional al calificărilor.

Pentru persoanele care depăşesc cu peste 4 ani vârsta corespunzătoare clasei şi care, din diferite motive, nu au absolvit învăţământul secundar inferior, gimnazial, MEN, în colaborare cu autorităţile administraţiei publice locale, poate organiza programe educaţionale de tipul „A doua şansă", în scopul promovării învăţământului obligatoriu (art. 30, alin. 2).

3.4.8.2. Învăţământul secundar superior

Ciclul liceal se organizează şi funcţionează în cadrul unităţilor de învăţământ cu clasele I-XII, V-XII sau IX-XII. Durata studiilor în învăţământul liceal este de 4 sau 5 ani, în conformitate cu planurile-cadru aprobate de MEN. Învăţământul liceal se organizează şi funcţionează ca învăţământ cu frecvenţă, dar se poate desfăşura şi ca învăţământ cu frecvenţă redusă, în unităţile de învăţământ stabilite de inspectoratele şcolare. Învăţământul liceal este structurat pe filiere şi profiluri, care facilitează orientarea şcolară, către nivelul universitar, şi pe cea profesională :

a) filiera teoretică : profilurile umanist şi real ;
b) filiera tehnologică : profilurile tehnic, servicii, resurse naturale şi protecţia mediului ;
c) filiera vocaţională : profilurile militar, teologic, sportiv, artistic şi pedagogic (art. 31, alin. 1).

Învăţământul liceal este centrat pe dezvoltarea şi diversificarea competenţelor-cheie şi pe formarea competenţelor specifice în funcţie de filieră, profil, specializare sau calificare.

Finalizarea studiilor liceale se atestă prin diploma de absolvire, care, în condiţiile legii, conferă dreptul de acces la învăţământul postliceal şi dreptul de susţinere a examenului de bacalaureat. Absolvenţii învăţământului liceal care susţin şi promovează examenul naţional de bacalaureat dobândesc şi diplomă de bacalaureat, care le permite accesul în învăţământul superior, în condiţiile legii.

Examenul naţional de bacalaureat este structurat în :

A. *Probe de evaluare a competenţelor lingvistice şi digitale* (pentru toate filierele, profilurile şi specializările) :
   a) Probă de evaluare a competenţelor de comunicare orală în limba română – probă orală ;
   b) Probă de evaluare a competenţelor de comunicare orală în limba maternă – pentru elevii care au urmat studiile liceale într-o limbă a minorităţilor naţionale – probă orală ;
   c) Probă de evaluare a competenţei lingvistice într-o limbă de circulaţie internaţională studiată pe parcursul învăţământului liceal – probă orală, scrisă şi practică ;
   d) Probă de evaluare a competenţelor digitale – probă scrisă/practică.

B. *Probe scrise* :

a) Probe comune (pentru toate filierele, profilurile şi specializările) :
Limba şi literatura română ;
Limba şi literatura maternă – pentru elevii de la toate filierele, profilurile şi specializările care au urmat studiile liceale într-o limbă a minorităţilor naţionale ;

b) Probe diferenţiate (se compun din discipline obligatorii şi la alegere, în funcţie de filieră, profil şi specializare – tabelul 3).

Tabelul 3.3. *Componenţa probelor diferenţiate, în funcţie de filieră, profil şi specializare*

Filiera	Profilul	Proba obligatorie	Proba la alegere
teoretică	*umanist*	istorie	geografie logică şi argumentare psihologie economie sociologie filosofie
	real	matematică	fizică chimie biologie informatică
tehnologică	*servicii*	matematică	geografie logică şi argumentare psihologie economie
	resurse naturale şi protecţia mediului ; tehnic	matematică	fizică chimie biologie
vocaţională	*artistic*	istorie	geografie logică şi argumentare psihologie economie filosofie
	pedagogic	– matematică *(pentru specializarea învăţător-educatoare)* – istorie *(pentru specializările : bibliotecar-documentarist, instructor-animator, instructor pentru activităţi extraşcolare)*	geografie logică şi argumentare psihologie economie filosofie
	educaţie fizică şi sport	istorie	geografie logică şi argumentare psihologie economie filosofie
	militar	matematică	fizică chimie biologie informatică
	teologic	istorie	geografie logică şi argumentare psihologie economie filosofie

Sursă : Anexa 1 la ordinul MECTS. nr. 4800/31.08.2010

Absolvenţii învăţământului liceal care susţin şi promovează examenul de certificare a calificării primesc certificat de calificare corespunzător nivelului stabilit prin Cadrul naţional al calificărilor.

3.4.8.3. Învăţământul profesional

Învăţământul profesional se poate organiza în şcoli profesionale independente sau în cadrul liceelor tehnologice, în funcţie de nevoile pieţei muncii.

O nouă formă de organizare a învăţământului profesional şi tehnic este învăţământul dual, caracterizat prin :

- iniţiativa în organizarea acestuia le aparţine agenţilor economici interesaţi, care devin potenţiali angajatori şi parteneri de practică ;
- educaţia şi formarea profesională se realizează pe baza contractului de parteneriat încheiat cu agentul economic şi a unor contracte individuale de pregătire practică ;
- pregătirea practică a elevilor este răspunderea principală a agenţilor economici ;
- agenţii economici oferă burse la nivelul celor acordate din fonduri publice şi susţin şi alte tipuri de cheltuieli pentru formarea de calitate a elevilor ;
- permite implicarea agenţilor economici în mecanismele decizionale de la nivelul unităţii de învăţământ partenere (art. 25, alin. 4).

Învăţământul profesional este orientat pe formarea competenţelor specifice calificării profesionale şi pe aprofundarea competenţelor-cheie în contexte reale de muncă.

Absolvenţii învăţământului profesional care promovează examenul de certificare a calificării profesionale dobândesc certificat de calificare profesională şi pot urma cursurile învăţământului liceal cu frecvenţă redusă (art. 33, alin. 3).

3.4.9. *Învăţământul special şi special integrat*

Conform Legii Educaţiei Naţionale, acesta se organizează pentru persoanele cu cerinţe educative speciale (CES) sau alte tipuri de cerinţe educaţionale (art. 48) ca învăţământ cu frecvenţă.

Învăţământul special se organizează în unităţi de învăţământ special, iar învăţământul special integrat se organizează în învăţământul de masă şi presupune integrarea elevilor şi preşcolarilor cu CES în clase sau grupe din învăţământul de masă. Durata şcolarizării se stabileşte în funcţie de nevoile individuale şi de gradul şi tipul deficienţei.

Gradul de deficienţă al elevilor cu CES se stabileşte de către comisiile din cadrul centrelor de resurse şi de asistenţă educaţională, în colaborare cu comisiile pentru protecţia copilului din cadrul direcţiilor judeţene de asistenţă socială şi protecţia copilului.

„Învăţământul special dispune de planuri de învăţământ, de programe şcolare, de programe de asistenţă psihopedagogică, de manuale şi de metodologii didactice alternative, adaptate tipului şi gradului de dizabilitate” (art. 53). Există posibilitatea reorientării elevilor dinspre şcoala specială spre şcoala de masă şi invers, în funcţie de evoluţia acestora.

3.4.10. *Învăţământul terţiar sau postliceal*

Învăţământul postliceal se organizează pentru calificările profesionale care se regăsesc în Registrul naţional al calificărilor şi se poate desfăşura în şcoli postliceale, în cadrul liceelor sau în colegii, în instituţii de învăţământ superior. În funcţie de complexitatea calificării, are o durată între 1 şi 3 ani şi este deschis pentru toţi absolvenţii de liceu care deţin sau nu diplomă de bacalaureat. Şcolile de maiştri intră în categoria şcolilor postliceale. Acest tip de învăţământ se finalizează cu examen de certificare a competenţelor profesionale.

3.4.11. *Învăţământul superior*

3.4.11.1. Învăţământul universitar

Instituţiile de învăţământ superior organizează programe de studii grupate pe domenii şi structurate pe trei cicluri:

- licenţă – cu durata de 3-4 ani, prevăzut cu minimum 60 de credite de studii transferabile pentru fiecare an de studii;
- masterat – cu o durată de 1-2 ani, cu un număr minim de credite de studii transferabile, între 60 şi 120.
  „Pentru anumite profesii reglementate prin norme, recomandări sau bune practici europene, ciclul I şi ciclul II de studii universitare pot fi oferite comasat, într-un program unitar de studii universitare cu o durată cuprinsă între 5 şi 6 ani, la învăţământul cu frecvenţă, diplomele obţinute fiind echivalente diplomei de master" (art. 153, alin. 1).
- doctorat – cu o durată de 3 ani, prelungită în condiţii speciale cu 1-2 ani. „Programul de studii universitare de doctorat se desfăşoară în cadrul unei şcoli doctorale, sub coordonarea unui conducător de doctorat şi cuprinde un program de pregătire, de studii universitare avansate şi un program individual de cercetare ştiinţifică sau creaţie artistică" (art. 159, alin. 1).

3.4.11.2. Învăţământul postuniversitar

Este organizat sub formă de programe postuniversitare şi cuprinde: programe postdoctorale de cercetare avansată; programe postuniversitare de formare şi dezvoltare profesională continuă; programe postuniversitare de perfecţionare (art. 171).

3.5. Analiza sistemului de învăţământ românesc. Starea actuală

Sistemul de învăţământ din România este rezultatul unor „măsuri de reformă succesive, de înnoire structurală şi funcţională" (Cucoş, 2014, p. 16). Schimbările produse au vizat cadrul legislativ, oferta curriculară, restructurarea instituţiilor de învăţământ, reorganizarea programelor de formare iniţială şi continuă a profesorilor, generalizarea învăţământului obligatoriu de 11 ani, descentralizarea continuă, realizarea unor legături coerente pe orizontală şi pe verticală între elementele sistemului de învăţământ.

Raportul privind starea învăţământului preuniversitar din România, elaborat de MEN în 2016, prezintă situaţia înregistrată în învăţământul preuniversitar pentru anul şcolar 2015-2016, avându-se în vedere următoarele dimensiuni : participarea şcolară ; resursele umane ; rezultatele şi eficienţa externă a sistemului.

Datele analizate din perspectiva *participării şcolare* au relevat :

– scăderea efectivelor de elevi de la un an şcolar la altul, în ultimii 7 ani, la toate nivelurile de învăţământ, cu excepţia învăţământului profesional ;
– includerea a peste 90% dintre copiii de 3-5/6 ani în învăţământul preşcolar, cu precizarea că rata de cuprindere în învăţământul preşcolar din mediul rural este semnificativ mai redusă decât cea din mediul urban. De asemenea, se constată că durata medie de frecventare a grădiniţei de către copiii din România este de 2,7 ani în raport cu durata teoretică de 3 ani ;
– frecventarea învăţământului primar de către aproximativ 88% dintre copiii de vârstă corespunzătoare, iar a învăţământului gimnazial de peste 91% dintre aceştia ;
– o rată de participare la educaţie mai mică în mediul rural, în special la nivelul învăţământului gimnazial (diferenţele sunt de 25% în defavoarea mediului rural) ;
– creşterea ratei abandonului şcolar la nivelul învăţământului primar şi gimnazial (1,8%), mai accentuată în mediului rural. Cele mai ridicate valori ale abandonului se înregistrează la nivelul claselor I, a II-a, a V-a ; elevii întâmpină încă dificultăţi de adaptare la trecerea de la un nivel de învăţământ la altul ;
– scăderea valorii ratei de cuprindere în învăţământul secundar superior (de 85,6%), comparativ cu anul anterior. La nivelul învăţământului profesional, valorile indicatorului cresc datorită măsurilor de politici educaţionale implementate în ultimii ani, măsuri care au determinat orientarea mai multor elevi către această filieră de formare ;
– cuprinderea în învăţământul liceal a doar 52% dintre tinerii de 18 ani ;
– o tendinţă descendentă în ceea ce priveşte rata de tranziţie de la clasa a VIII-a la învăţământul liceal şi profesional, aceasta ajungând la valoarea de 93,9%. Odată cu reînfiinţarea învăţământului profesional, o parte dintre absolvenţii de clasa a VIII-a s-au reorientat către această rută de formare, valoarea ratei de tranziţie la liceu înregistrând astfel o tendinţă descendentă, de doar 78%, comparativ cu creşterea valorii ratei de tranziţie la învăţământul profesional. Ca urmare a măsurilor de politică educaţională din domeniu, a crescut ponderea elevilor de clasa a VIII-a care au optat pentru învăţământul profesional (15,9%) ;
– abandonarea studiilor de către 3,7% dintre elevii de liceu. Cei mai mulţi dintre aceştia provin din filiera tehnologică. Situaţia abandonului pe filiere de formare în

cadrul învăţământului liceal este următoarea : rata cea mai mică de abandon şcolar se înregistrează la nivelul filierei vocaţionale, iar rata cea mai mare se regăseşte la nivelul filierei tehnologice. În cadrul filierei teoretice, profilul real este cel care înregistrează cea mai mare rată a abandonului. Băieţii abandonează mai frecvent liceul, comparativ cu fetele. Reînfiinţarea învăţământului profesional a determinat însă scăderea abandonului la nivelul învăţământului secundar superior (MEN, 2016, pp. 6-34).

Analiza realizată prin raportare la indicatorul *resurse umane* evidenţiază următoarele aspecte :

– numărul persoanelor angajate în învăţământ a înregistrat o uşoară scădere, în ultimii şase ani şcolari, la toate nivelurile de învăţământ, cu excepţia învăţământului profesional ;
– ponderea personalului didactic calificat a cunoscut creşteri la nivel preşcolar, liceal şi postliceal şi scăderi uşoare la nivel primar, gimnazial şi profesional. Cu excepţia învăţământului preşcolar şi primar, ponderea cadrelor didactice calificate este mai mare în mediul urban, comparativ cu mediul rural.
– raportul elev/cadru didactic a înregistrat modificări uşoare, influenţate şi de măsurile de politică educaţională implementate la nivelul sistemului. Ca urmare a introducerii clasei pregătitoare în învăţământul primar, în grădiniţe a scăzut numărul de copii/cadru didactic, în timp ce numărul de elevi/cadru didactic a crescut în învăţământul primar. Raportat la nivelul de studiu, regăsim 11 elevi/cadru didactic în învăţământul gimnazial (cea mai scăzută valoare), 20 de elevi/cadru didactic în învăţământul primar (cea mai ridicată valoare). Din perspectiva mediului de rezidenţă, pentru învăţământul preşcolar, valoarea indicatorului este mai mare în mediul rural (18 copii/cadru didactic, comparativ cu 14 copii/cadru didactic, în urban), iar pentru învăţământul primar şi gimnazial, valoarea indicatorului este mai mare în urban. Cea mai redusă valoare a raportului a fost înregistrată la nivelul învăţământului gimnazial din mediul rural, unde regăsim 10 elevi la 1 cadru didactic, valoare determinată de scăderea populaţiei şcolare din mediul rural, de creşterea ratei de abandon la nivelul învăţământului gimnazial din mediul rural în lipsa unor politici sociale care să sprijine elevii proveniţi din medii socioeconomice dezavantajate, dar şi de migrarea elevilor care au absolvit învăţământul primar către şcolile din mediul urban pentru a beneficia de servicii educaţionale de calitate. Valoarea medie a raportului este de 15,7 elevi/profesor (MEN, 2016, pp. 36-47).

Din perspectiva *rezultatelor obţinute şi a eficienţei externe a sistemului* se observă că :

– rata de absolvire a învăţământului gimnazial este în descreştere, înregistrând valori mai ridicate în urban decât în mediul rural ;
– rezultatele obţinute la Evaluarea Naţională din anul 2016 au cunoscut o evoluţie descendentă, atât ca procentaj de promovare (75,1%), cât şi ca medii obţinute (media generală a fost de 7,44), ambii indicatori fiind favorabili fetelor ;
– în învăţământul liceal, rata de absolvire a acestuia este în creştere, dar a scăzut numărul absolvenţilor de liceu care se înscriu la examenul de bacalaureat. De asemenea, promovabilitatea la acest examen a cunoscut în ultimii ani creşteri importante, ajungându-se la 69,4%, absolvenţii filierei teoretice obţinând cea mai

bună rată de promovare (83,6%), la polul opus situându-se absolvenţii filierei tehnologice (un procentaj de doar 47,3%). Media generală a fost de 7,83 (MEN, 2016, pp. 48-50).

Studiul realizat de OCDE şi UNICEF în colaborare cu MEN privind evaluarea şi examinarea în domeniul educaţiei (2017) relevă următoarele *caracteristici ale sistemului de învăţământ românesc* :

La nivel administrativ :

- centralizare pe orizontală şi pe verticală (responsabilitatea este concentrată la nivelul guvernului ; Ministerului Educaţiei Naţionale îi revin toate responsabilităţile în domeniul educaţiei ; MEN implementează politicile educaţionale, la nivel local, prin intermediul Inspectoratelor Şcolare Judeţene. Există, de asemenea, o serie de organisme subordonate MEN care oferă expertiză tehnică : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Centrul Naţional de Dezvoltare a Învăţământului Profesional şi Tehnic ; în poziţie de independenţă faţă de minister se regăseşte doar Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar) ;
- reorganizare instituţională şi schimbări frecvente la nivelul structurii manageriale, datorate schimbărilor politice de la nivel ministerial ;
- administrare locală prin intermediul Inspectoratelor (acestea deţin un rol important în evaluarea personalului didactic şi a unităţilor de învăţământ) ;
- politizarea funcţiilor de conducere la nivel local (contribuind astfel la creşterea gradului de instabilitate) ;
- manifestarea unor eforturi în direcţia creşterii nivelului de transparenţă şi profesionalism la nivel local (prin introducerea concursurilor pe post pentru directori şi inspectori) ;
- limitarea puterii decizionale a unităţilor de învăţământ (autonomie scăzută şi slabă implicare a autorităţilor locale) ;
- „asigurarea unui cadru general naţional în domeniul educaţiei", conferit de LEN din 2011 şi Legea privind asigurarea calităţii din 2005 ;
- influenţarea politicii educaţionale naţionale de către Uniunea Europeană (elaborarea unor strategii naţionale pentru a îndeplini ţintele conform strategiei Europa 2020).

La nivel financiar :

- cheltuieli publice foarte mici („Cheltuielile cu învăţământul primar şi secundar sunt cele mai mici din UE. Nivelul mediu al cheltuielilor/elev este de 1,535 EUR în învăţământul primar şi 1,897 EUR în cel gimnazial, sub o treime din media UE a cheltuielilor pentru acelaşi tip de elev") ;
- finanţare redusă a educaţiei de bază (comparativ cu ţările europene, se investeşte puţin la toate nivelurile de învăţământ, dar cele mai puţine resurse se alocă la nivelul învăţământului obligatoriu) ;
- măsuri de „creştere a transparenţei şi a echităţii în alocarea resurselor" (finanţarea de bază se calculează folosind costul standard pe elev).

La nivelul structurii sistemului şcolar :

- învăţământ obligatoriu cu durata de 11 ani (clasa pregătitoare – clasa a X-a) ;

– start egal în educaţie pentru toţi copiii, prin introducerea clasei pregătitoare în învăţământul obligatoriu ;
– includerea majorităţii copiilor în sistemul de educaţie timpurie (80 % dintre copiii cu vârsta de 3 ani ; este un procent similar cu cel la nivel european) ;
– selecţie şi orientare şcolară timpurie, la vârsta de 14 ani (la finalul învăţământului gimnazial, la sfârşitul clasei a VIII-a) ;
– existenţa a trei tipuri de licee : teoretic, vocaţional şi tehnologic ; cursurile acestora se finalizează cu examen de bacalaureat ;
– acces la învăţământul superior condiţionat de promovarea examenului de bacalaureat ;
– concurenţă şcolară puternică, determinată de selecţia din învăţământul secundar realizată prin intermediul examenelor, de participarea la diferite competiţii şcolare de tipul olimpiadelor (performanţele academice ale elevilor determină atât succesul cadrelor didactice, cât şi pe cel al instituţiilor de învăţământ) ;
– educaţie şi formare profesională precare, datorate modificărilor politicilor educaţionale de la nivelul acestui segment ;
– bariere în evoluţia elevilor, impuse de selecţia realizată prin intermediul evaluărilor naţionale (la trecerea de la nivelul învăţământului gimnazial la cel liceal şi din cel liceal în cel universitar) ;
– acces limitat la învăţământul terţiar (mai ales în cazul elevilor defavorizaţi din punct de vedere socioeconomic, care tind să obţină rezultate mai slabe la examenul de bacalaureat, condiţie obligatorie pentru admiterea la un program de studii din învăţământul superior). Rata de cuprindere în învăţământul terţiar a scăzut, ajungând la 50 % în 2014, faţă de 71 % în 2009 (Eurostat, 2016 ; UNESCO-UIS, 2016).

La nivel de curriculum, predare şi evaluare :

– reformă majoră la nivelul curriculumului din învăţământul primar şi secundar, caracterizată prin trecerea la o abordare bazată pe competenţe la nivelul învăţării ;
– dificultăţi întâmpinate de către cadrele didactice în implementarea noului curriculum la clasă ;
– pregătire iniţială deficitară a cadrelor didactice, în special la nivelul practicii pedagogice, comparativ cu pregătirea celor din alte state membre UE. De asemenea, examenul pentru definitivarea în învăţământ, în forma actuală, nu evaluează corespunzător competenţele pedagogice necesare implementării noului curriculum (OCDE, 2017, p. 59) ;
– formare continuă ce nu oferă sprijin cadrelor didactice pentru a-şi dezvolta competenţele pedagogice (OCDE, 2017, p. 60) ;
– număr mare de profesori formaţi înaintea reformelor din anii 1990, când procesul de predare-învăţare era puternic axat pe memorare şi pe cunoaşterea conţinutului ;
– implicare redusă a directorilor în procesul de îmbunătăţire a calităţii şcolii. În formarea iniţială sau continuă, directorii nu beneficiază de sprijin profesional care să conducă la formarea de competenţe ce le-ar permite să coordoneze procesul de îmbunătăţire a calităţii instituţiilor şcolare ;
– utilizare limitată a evaluării în scopul diagnozei şi a reglării procesului didactic ;
– rol influent exercitat de examenele externe (examenele din clasa a VIII-a şi a XII-a au o influenţă majoră asupra procesului de predare-învăţare şi asupra capacităţii profesorilor de a evalua corect nivelul de învăţare al elevilor şi de a utiliza

evaluarea formativă în sprijinul activităţii de învăţare a elevului) (OCDE, 2017, pp. 45-63).

„Pentru armonizarea practicilor educaţionale la nivel european, a fost creat cadrul strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educaţiei şi formării profesionale (ET 2020), care cuprinde sistemele de educaţie şi formare din UE, având următoarele obiective strategice : a) realizarea practică a învăţării pe tot parcursul vieţii ; b) îmbunătăţirea calităţii şi a eficienţei educaţiei şi formării ; c) promovarea echităţii, coeziunii sociale şi cetăţeniei active ; d) stimularea creativităţii şi inovării, inclusiv a spiritului întreprinzător, la toate nivelurile de educaţie şi formare" (Iosifescu *et al.*, 2013, p. 37). În sprijinul îndeplinirii acestor finalităţi au fost stabilite niveluri de referinţă ale performanţei medii europene pentru principalii indicatori (vezi tabelul 4).

Tabelul 3.4. *Indicatori europeni pentru educaţie şi formare – Ţinta 2020*

Participarea în cadrul educaţiei timpurii	95%
Părăsirea timpurie a sistemului de educaţie şi formare	< 10%
Competenţe de citire, matematică şi ştiinţe (vârsta de 15 ani)	< 15%
Participarea la învăţământul terţiar (30-34 ani)	40%
Participarea adulţilor la LLL (învăţarea pe tot parcursul vieţii)	15%

Analizând sistemul de învăţământ, situaţia educaţiei şi formării profesionale din România – din perspectiva acestor indicatori, constatăm :

– *participarea în cadrul educaţiei timpurii* a copiilor cu vârsta cuprinsă între 4 şi 6 ani a fost de 87,6% în 2015. Procentul a crescut faţă de anii anteriori, iar aceasta se datorează şi faptului că scăderea vârstei de debut a şcolarităţii a avut ca efect conştientizarea de către părinţi a necesităţii înscrierii şi frecventării grădiniţei. În context european, România se situează sub media europeană şi în urma unor state cu valori crescute (peste 95%), precum Franţa, Marea Britanie, Danemarca, Germania, Olanda, Spania. În perspectiva asigurării de şanse egale de acces şi participare la educaţie se are în vedere dezvoltarea serviciilor pentru integrarea copiilor în învăţământul antepreşcolar şi preşcolar ;
• *rata de părăsire timpurie a sistemului de educaţie şi formare* nu s-a diminuat în ultimul deceniu. În 2015 s-a înregistrat o valoare ridicată, de 19,1%, asemănătoare cu cea din 2005 (care era de 19,6%). De asemenea, diferenţa dintre România şi media ţărilor europene s-a accentuat, iar măsurile impuse de politicile educaţionale trebuie să conducă la atingerea ţintei de 11,3% în 2020, aşa cum este prevăzut în Planul Naţional de Reformă. În acest sens, au fost stabilite măsuri de prevenţie (optimizarea ofertei de educaţie şi formare profesională, sprijinirea elevilor pentru a obţine rezultate şcolare mai bune şi a surmonta dificultăţile în învăţare, înlăturarea obstacolelor din calea succesului), intervenţie (îmbunătăţirea calităţii programelor de educaţie şi formare profesională) şi compensare (reintegrarea în sistemul de educaţie a persoanelor care au părăsit timpuriu şcoala şi obţinerea calificărilor necesare pentru integrarea pe piaţa muncii). De asemenea, sprijinirea copiilor ce provin din medii dezavantajate (socioeconomic, mediul rural, populaţie de etnie romă, copii cu CES) pentru a participa la niveluri superioare de educaţie prin finanţarea unor programe sociale ar trebui să conducă la prevenirea acestui fenomen ;

– România se regăseşte printre ţările cu cele mai slabe *rezultate* din UE înregistrate la testările internaţionale (PISA) *de către elevii de 15 ani*, la toate cele trei domenii : citire-lectură, matematică şi ştiinţe, la nivelul anului 2015. 1 din 4 elevi a obţinut rezultate sub nivelul de bază. Comparativ cu rezultatele anterioare, nu se înregistrează o îmbunătăţire semnificativă ; doar la matematică se constată o uşoară creştere a nivelului rezultatelor. Rezultatele slabe obţinute se corelează cu statutul socioeconomic al familiilor din care provin elevii ce întâmpină dificultăţi la aceste testări. Sunt necesare eforturi în direcţia creşterii calităţii educaţiei care să conducă la reducerea decalajelor existente între mediul urban şi cel rural, dar şi între noi şi celelalte ţări din UE ; .
– *participarea la învăţământul terţiar*. Prin Programul Naţional de Reformă, România şi-a propus ca 26,7% din totalul populaţiei de 30-34 de ani să absolve învăţământul terţiar, până în 2020. În 2015, indicatorul a înregistrat o valoare de 25,6%, aproape de procentul stabilit, dar departe de ţinta stabilită la nivel european (de 40%), iar acest fapt a plasat ţara noastră pe penultimul loc între ţările europene la acest indicator ;
– *participarea adulţilor cu vârste între 25 şi 64 de ani la învăţarea pe parcursul întregii vieţi* este unul dintre indicatorii la care România nu a înregistrat progrese, în ultimul deceniu ; în 2015, a ocupat ultimul loc între ţările membre UE, cu o valoare de 1,3% (ţinta europeană proiectată pentru 2020 fiind de 15%) (Apostu *et al.*, 2015, pp. 53-63).

În scopul îmbunătăţirii acestor date, România a dezvoltat o serie de strategii naţionale care vizează reducerea ratei de părăsire timpurie a şcolii, învăţământul terţiar, educaţia şi formarea profesională, învăţarea pe tot parcursul vieţii, investiţia în infrastructura instituţiilor de învăţământ, prin intermediul cărora sunt stabilite acţiunile pe care le va întreprinde ţara noastră pentru atingerea ţintelor UE 2020, sub monitorizarea directă a Comisiei Europene (Comisia Europeană, 2016).

„Conform agendei UE pentru educaţie şi formare profesională, în 2020, educaţia trebuie să fie atractivă, incluzivă, accesibilă şi flexibilă, să susţină deschiderea internaţională a economiei şi mobilitatea, să permită formarea competenţelor-cheie, să aibă implementat sistemul de management şi de asigurare a calităţii" (Iosifescu *et al.*, 2013, p. 38).

3.6. Cadrul juridic normativ de organizare a învăţământului românesc

Legislaţia şcolară este constituită din reglementări şi documente juridice, cu obiective şi conţinuturi specifice. *Constituţia*, *Legea Educaţiei Naţionale*, *Legea privind asigurarea calităţii educaţiei* şi *Ordonanţele de Guvern* stabilesc cadrul legal general pentru organizarea, administrarea şi funcţionarea educaţiei în România. Procedurile şi regulamentele specifice sunt stabilite prin *Hotărâri ale Guvernului* şi *Ordine ale Ministrului Educaţiei Naţionale*.

Implementarea legislaţiei, administrarea şi conducerea generală a sistemului educaţional şi de formare profesională sunt asigurate la nivel naţional de MEN. În exercitarea

atribuţiilor sale specifice, MEN cooperează la nivel central cu alte ministere şi structuri instituţionale subordonate Guvernului. Universităţile şi celelalte instituţii de învăţământ superior sunt autonome şi au garantat prin lege dreptul de a stabili propriile lor politici de dezvoltare. MEN coordonează activitatea universităţilor şi a celorlalte instituţii de învăţământ superior, cu respectarea autonomiei universitare.

Instituţiile din învăţământul preuniversitar de stat (preşcolar, primar, secundar şi postliceal) sunt subordonate MEN prin Inspectoratele Şcolare Judeţene. Acestea asigură respectarea legislaţiei şi evaluarea sistemului şi procesului educaţional, precum şi implementarea la nivel judeţean a politicilor educaţionale stabilite la nivel central.

Constituţia României din 1991, cu modificările şi completările ulterioare, garantează, în art. 32, dreptul la învăţătură şi o serie de libertăţi ce decurg din acesta: accesul la un sistem deschis şi flexibil de educaţie, învăţământ de toate gradele în limba română, posibilitatea minorităţilor naţionale de a studia în limba maternă, gratuitatea învăţământului de stat, sprijin financiar pentru copiii proveniţi din familii defavorizate şi pentru cei instituţionalizaţi, autonomie universitară, libertatea învăţământului religios, în funcţie de specificul fiecărui cult.

Legea Educaţiei Naţionale, Legea nr. 1/2011, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011 (modificată şi completată prin mai multe legi şi ordonanţe de guvern), este actul normativ care constituie cadrul general în materie de educaţie şi care se completează cu dispoziţii prevăzute în Curriculumul Naţional, Ordine ale Ministrului Învăţământului. Legea asigură cadrul pentru exercitarea dreptului fundamental la învăţătură pe tot parcursul vieţii şi reglementează structura, funcţiile, organizarea şi funcţionarea sistemului naţional de învăţământ de stat, particular şi confesional (art. 1).

Legea vizează reformarea sistemului de învăţământ la toate nivelurile prin: alinierea curriculumului la competenţele-cheie europene, introducerea unor evaluări sumative la sfârşitul claselor a II-a, a IV-a şi a VI-a (pentru evaluarea competenţelor fundamentale), dezvoltarea unui sistem de educaţie timpurie (pentru copiii de 0-6 ani), instituirea la nivelul învăţământului primar a obligativităţii clasei pregătitoare pentru copiii de 6 ani, regândirea pregătirii şi formării profesionale (structura învăţământului profesional, permiţând o mai mare permeabilitate şi flexibilitate între căile profesionale, tehnice şi cele academice), consolidarea predării obligatorii a două limbi străine (examenul de bacalaureat va include examinarea obligatorie la două limbi străine), stimularea educaţiei antreprenoriale (România este una dintre puţinele ţări din UE în care antreprenoriatul este predat ca obiect obligatoriu în învăţământul secundar), încurajarea participării studenţilor netradiţionali la învăţământul terţiar, afirmarea autonomiei învăţământului universitar.

Sistemul actual de învăţământ românesc îşi propune ca principiu de organizare echitatea şi egalitatea de şanse. La nivelul măsurilor de politică educaţională, Legea Educaţiei Naţionale şi alte reglementări legislative prevăd accesul egal la toate nivelurile şi formele de învăţământ.

De asemenea, Legea nr. 1/2011 este expresia unor măsuri de armonizare legislativă cu normele de la nivel european, fiind elaborată în sensul racordării sistemului de învăţământ românesc la standardele europene.

Legea privind asigurarea calităţii educaţiei este o lege cu caracter organic, aprobată prin Ordonanţa de Urgenţă nr. 75/12 iulie 2005, care a fost la rândul ei aprobată, cu

modificări şi completări, prin Legea nr. 87/2006, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 334 din 13 aprilie 2016 (modificată şi completată prin mai multe ordonanţe de guvern). Legea are ca scop crearea unui cadru naţional unitar pentru asigurarea calităţii în educaţie şi formare profesională, atât la nivelul învăţământului preuniversitar, cât şi la nivel superior.

Legea defineşte „un sistem de calitate comprehensiv, reglementând următoarele aspecte : conceptele generale legale de asigurarea şi evaluarea calităţii, metodologia asigurării calităţii educaţiei, asigurarea internă a calităţii, evaluarea externă a calităţii educaţiei şi acreditarea organizaţiilor furnizoare de educaţie şi a programelor de studiu" (Iosifescu, 2013, p. 20).

Importanţa calităţii în educaţie este evidenţiată în primul capitol al actului legislativ (art. 5), subliniindu-se că aceasta reprezintă o prioritate permanentă a tuturor instituţiilor educaţionale, predarea şi învăţarea de calitate contribuind la dezvoltarea personală a tuturor categoriilor de beneficiari ai educaţiei, la bunăstarea societăţii şi la afirmarea învăţământului ca bun public

În capitolul referitor la metodologia asigurării calităţii educaţiei, Legea precizează că asigurarea calităţii educaţiei este centrată preponderent pe rezultatele învăţării, acestea fiind exprimate în termeni de cunoştinţe, competenţe, valori şi atitudini (art. 7) şi prevede domeniile şi criteriile ce trebuie avute în vedere în asigurarea şi evaluarea calităţii. Astfel, au fost stabilite trei domenii relevante din perspectiva calităţii educaţionale : capacitate instituţională, eficacitate educaţională şi managementul calităţii (art. 10), comune sistemului naţional de învăţământ la nivel superior şi preuniversitar, în învăţământul public şi în cel privat. Pentru aceste domenii şi pentru criteriile aferente au fost elaborate standarde, instrumente şi proceduri.

La nivelul fiecărei instituţii de învăţământ a fost înfiinţată, în concordanţă cu legea în vigoare, Comisia de Evaluare şi Asigurare a Calităţii (CEAC) ce are ca atribuţii principale coordonarea aplicării procedurilor şi activităţilor de evaluare şi asigurare a calităţii, elaborarea raportului anual de evaluare internă privind calitatea în organizaţia respectivă, prezentarea unor propuneri în scopul îmbunătăţirii calităţii (Iosifescu, 2013, p. 21).

Totodată, legea prevede că evaluarea externă a calităţii este realizată de două agenţii autonome : Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Preuniversitar (ARACIP) şi Agenţia Română de Asigurare a Calităţii în Învăţământul Superior (ARACIS). ARACIP este o instituţie publică, înfiinţată în 2005 (prin Ordonanţa de Urgenţă a Guvernului nr. 75/2005) şi este descrisă ca fiind o instituţie de interes naţional, cu personalitate juridică şi cu buget propriu de venituri şi cheltuieli – chiar dacă, formal, se află în subordinea MEN (Iosifescu, 2013, p. 21). Evaluarea instituţională realizată de ARACIP se caracterizează prin obiectivitate, rigoare (evaluare raportată la standarde), transparenţă (standarde şi metodologii publice) şi echitate.

Legea descrie pe larg şi procedura de acreditare a organizaţiilor furnizoare de educaţie şi a programelor de studiu, precizând că acreditarea se realizează în două etape succesive (autorizarea de funcţionare provizorie şi acreditarea) şi este urmată, la fiecare 5 ani, de evaluări externe periodice, realizate de ARACIP.

La nivel european, România se numără printre puţinele ţări care au definit un sistem de calitate pentru învăţământul preuniversitar general. Sistemul de management al calităţii are la bază principiile europene în domeniu („responsabilitatea furnizorului pentru

calitatea ofertei educaţionale, autoevaluare anuală, autoevaluare şi evaluare pe criterii clare şi cunoscute, evaluare pe bază de competenţe a rezultatelor educaţiei, oferirea de dovezi pentru a demonstra atingerea competenţei, parcurgerea ciclului calităţii – cercul lui Deming") şi contribuie alături de celelalte state membre la atingerea criteriilor de referinţă europene (Iosifescu *et al.*, 2013, p. 37).

3.7. Continuitate şi discontinuitate în structura sistemului de învăţământ

Continuitatea dintre nivelurile, treptele şi ciclurile şcolare constituie obiectivul general ce stă la baza construcţiei sistemelor de învăţământ moderne. Nerealizarea acestui obiectiv este expresia crizei în care se află sistemul de învăţământ într-o anumită perioadă şi într-o anumită etapă de evoluţie, iar o astfel de situaţie generează, cel mai adesea, reformarea sistemului. Asigurarea continuităţii în structura sistemului de învăţământ „presupune facilitarea adaptării elevilor la condiţiile de organizare, planificare, realizare şi dezvoltare a instruirii proprii unui nou nivel de învăţământ" (Cristea, 2015, p. 601). Tranziţia de la un nivel de învăţământ la altul este determinată în sens pozitiv de asigurarea continuităţii obiectivelor, a conţinuturilor instruirii şi a strategiilor didactice utilizate în cadrul procesului instructiv-educativ.

Studiile de specialitate au relevat că dificultăţile de adaptare ale elevilor sunt mai profunde la debutul unui nou nivel de şcolaritate, astfel că au fost instituite *treptele şcolare*, care se constituie în structuri integrate la fiecare nivel de învăţământ, cu scopul de a atenua dificultăţile, de a asigura continuitatea sau tranziţia de la un nivel de învăţământ la cel superior sau către integrarea în societate. Analiza sistemelor postmoderne de învăţământ reflectă următoarea organizare pe trepte :

– la nivel de învăţământ primar : a) învăţământ preşcolar ; b) învăţământ primar ;
– la nivel de învăţământ secundar : a) învăţământ secundar inferior ; b) învăţământ secundar superior ;
– la nivel de învăţământ superior/universitar : a) licenţă ; b) masterat ; c) doctorat.

Obiectivele specifice fiecărui nivel sau fiecărei trepte de învăţământ se subsumează obiectivului general al sistemului de învăţământ, asigurând astfel continuitatea între acestea (Cristea, 2015, p. 601).

Profesorul Sorin Cristea (2015) a elaborat un model teoretic de analiză a continuităţii între nivelurile şi treptele şcolare, în cadrul căruia identifică următoarea *linie de continuitate a obiectivelor* :

Tabelul 3.5. *Obiectivele sistemului de învăţământ*

Obiectivul general al sistemului de învăţământ	Niveluri şi trepte şcolare	Obiective specifice
„Formarea-dezvoltarea personalităţii copiilor, elevilor, studenţilor prin valorile culturii societăţii informaţionale, bazate pe cunoaştere, în vederea integrării lor şcolare şi comunitare într-o etapă nouă a existenţei lor individuale şi sociale.”	Învăţământ superior universitar/doctorat	„Formarea-dezvoltarea profesională a personalităţii prin cultura domeniului/profilului de cunoaştere cu deschidere spre o specializare de vârf.”
	Învăţământ superior universitar/master	„Formarea-dezvoltarea profesională a personalităţii prin aprofundarea culturii de profil şi de specialitate.”
	Învăţământ superior universitar/licenţă	„Formarea-dezvoltarea personalităţii prin cultura generală a domeniului/ profilului de cunoaştere cu deschidere spre o specializare largă.”
	Învăţământ secundar superior/liceal	„Formarea-dezvoltarea personalităţii prin cultura generală şi de profil orientate pe domenii de cunoaştere.”
	Învăţământ secundar superior/profesional	„Formarea-dezvoltarea personalităţii prin cultura generală şi de profil orientate spre specializări profesionale de nivel mediu, pe domenii de cunoaştere.”
	Învăţământ secundar inferior	„Formarea-dezvoltarea personalităţii de bază prin cultura generală de bază.”
	Învăţământ primar	„Formarea-dezvoltarea personalităţii preşcolarului şi a şcolarului mic prin valorile culturii generale instrumentale.”

Achiziţiile din domeniul psihologiei vârstelor şi al psihologiei învăţării au afirmat necesitatea organizării procesului de instruire în funcţie de specificul vârstelor şcolare, fapt ce a determinat introducerea *ciclurilor curriculare*, proiectate în interiorul unui nivel sau trepte de învăţământ.

Ciclurile curriculare se suprapun structurii formale a sistemului de învăţământ cu scopul de a valoriza finalităţile educaţionale, de a focaliza învăţarea asupra obiectivului major al fiecărei etape şcolare, pentru a asigura continuitatea demersului instructiv-educativ de la o treaptă de şcolarizare la alta.

„*Ciclurile curriculare* reprezintă periodizări ale şcolarităţii care au în comun obiective specifice şi grupează mai mulţi ani de studiu, aparţinând uneori de niveluri şcolare diferite. Aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun cu structura formală a sistemului de învăţământ, având scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ prin intervenţii de natură curriculară.”

Învăţământul preuniversitar din ţara noastră este structurat *pe cinci cicluri curriculare.*

Tabelul 3.6. *Ciclurile curriculare*

Vârsta		Nivelul de învăţământ	Clasa	Cicluri curriculare	Obiectiv major
19		Învăţământ liceal	a XIII-a	*Ciclul de specializare*	Integrarea eficientă în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii.
18			a XII-a		
17			a XI-a	*Ciclul de aprofundare*	Aprofundarea/adâncirea studiului în profilul ales şi în specializarea aleasă.
16			a X-a		
15			a IX-a	*Ciclul de observare şi orientare*	Orientarea în vederea fundamentării şi optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare.
14		Învăţământ gimnazial	a VIII-a		
13			a VII-a		
12			a VI-a	*Ciclul de dezvoltare*	Formarea şi modelarea capacităţilor de bază necesare pentru continuarea studiilor.
11			a V-a		
10		Învăţământ primar	a IV-a		
9			a III-a		
8			a II-a	*Ciclul achiziţiilor fundamentale*	Acomodarea preşcolarilor cu cerinţele sistemului şcolar şi alfabetizarea primară/iniţială.
7			I		
6			Clasa pregătitoare		
5	Educaţia timpurie	Învăţământ preşcolar	Grupa mare		
4			Grupa mijlocie		
3			Grupa mică		
2		Învăţământ antepreşcolar			
1					
0					

Ciclurile curriculare presupun finalităţi şi o metodologie didactică specifică, care au impus modificări în planurile de învăţământ, la nivelul programelor şi manualelor şcolare şi de strategie didactică.

Fiecare ciclu curricular oferă un set de obiective de învăţare, realizabile la sfârşitul diferitelor etape ale parcursului şcolar, conferindu-le acestora o serie de trăsături dominante care se reflectă în alcătuirea programelor şcolare.

Introducerea ciclurilor curriculare contribuie la crearea continuităţii în procesul de trecere la o treaptă şcolară superioară în cadrul aceluiaşi nivel de învăţământ sau la nivele diferite, la realizarea unor circuite curriculare care anticipează procesul de formare-dezvoltare a elevului, la structurarea sistemului de învăţământ şi la corelarea cu vârsta psihologică a elevului, cu particularităţile psihoindividuale ale acestuia, cu potenţialităţile lui.

Prelungirea duratei învăţământului obligatoriu, debutul şcolarităţii la 6 ani şi trecerea grupei pregătitoare, la nivelul învăţământului primar au avut impact deopotrivă asupra structurii învăţământului preşcolar şi primar, generând consecinţe şi în planul curriculumului. S-a asigurat coerenţă şi continuitate în cadrul ciclului de achiziţii fundamentale, care cuprinde curriculumul pentru grupa pregătitoare şi pentru clasele I şi a II-a. În acest sens, au fost revizuite programele tuturor disciplinelor şcolare şi au fost recomandate strategii didactice specifice vârstei de 6 ani, care să asigure atât atingerea

obiectivelor corespunzătoare acestui prim ciclu curricular, cât şi continuitatea între cele două niveluri de învăţământ.

Calitatea sistemului de învăţământ este determinată în mod esenţial de capacitatea structurilor sale de organizare de a se adapta continuu în funcţie de caracteristicile psihologice ale elevilor şi de cerinţele sociale aflate în permanentă evoluţie.

3.8. Tendinţe de evoluţie

Sistemul de învăţământ se confruntă cu o serie de provocări globale specifice societăţii actuale, care influenţează finalităţile, rolurile şi funcţiile acestuia. Astfel, avem în vedere : „flexibilitatea ocupaţională şi complexitatea tehnologică generatoare de şomaj ; globalizarea economiilor, schimburilor şi comunicaţiilor *versus* identitate naţională generatoare de fenomene de insecuritate şi incertitudine ; incertitudine morală şi ştiinţifică, care generează reducerea încrederii în cunoaştere ; fluiditate organizaţională ; anxietate personală şi nevoia de autenticitate, rafinament şi complexitate tehnologică care creează o lume de imagini instantanee şi de aparenţe artificiale ; comprimarea timpului şi spaţiului. La acestea se adaugă o serie de provocări locale, generate de tranziţiile socioeconomice şi politice, de măsurile de reformă educaţională, fără efecte durabile în plan educaţional" (Hargreaves, 2001, *apud* Păun, 2017, p. 116).

Ca răspuns la aceste provocări, la transformările din plan social, la nivel mondial au fost înregistrate următoarele tendinţe de evoluţie în structura de funcţionare a sistemelor de învăţământ : scăderea vârstei de debut a şcolarităţii obligatorii ; egalizarea şanselor de instruire ; „creşterea importanţei resurselor pedagogice informaţionale în raport cu cele umane, didactice, financiare ; prelungirea duratei învăţământului general obligatoriu ; diversificarea învăţământului postobligatoriu ; deschiderea spre problemele sociale ale comunităţii, perfecţionarea continuă a sistemelor de învăţământ" (Cristea, 2014, p. 246).

De asemenea, unul dintre aspectele importante care influenţează funcţionarea eficientă a sistemului de învăţământ este rolul statului în acest proces. Democratizarea şcolii a contribuit la transformarea acestui rol, astfel că, prin intermediul politicilor de descentralizare, asistăm la diminuarea rolului statului în favoarea comunităţilor locale. Treptat, statul nu se mai ocupă de gestionarea sistemului de învăţământ, lăsând libertate actorilor locali : şcoli, manageri şcolari, cadre didactice, autorităţi locale, părinţi. Statul nu dispare în totalitate, dar îşi focalizează intervenţia pe elaborarea politicilor educaţionale (Păun, 2017, pp. 130-131).

Totodată, este necesară reconsiderarea şi relativizarea ideilor directoare care au stat la baza organizării şi funcţionării sistemelor de învăţământ (Păun, 2017). Astfel, ideea conform căreia *copilăria este unica perioadă optimă pentru educaţie* este anulată de cercetările din domeniul psihologiei vârstelor şi a dezvoltării care susţin că la vârsta adultă individul beneficiază de o bună capacitate de învăţare. O altă idee care decurge din cea anterioară afirmă că este necesar *să-i învăţăm pe copil şi pe tânăr tot ceea ce trebuie să ştie la vârsta adultă*, însă dinamica socială actuală, perisabilitatea cunoştinţelor, uzura tehnologiilor şi modificările din sfera profesiilor relativizează corectitudinea acestui principiu de funcţionare a şcolilor. Monopolul instituţional şi educaţional al şcolii instaurat datorită principiului care afirmă *primordialitatea şcolii în raport cu alte*

modalităţi sociale de instruire, formare şi educare s-a redus în ultimele decenii datorită apariţiei şi extinderii altor surse şi modalităţi sociale de educare şi formare, alături de şcoală, lărgind astfel sfera conceptului sistem de învăţământ.

Pentru a creşte încet, dar sigur eficienţa sistemului de învăţământ, Philippe Perrenoud (2002) propune *respectarea următoarelor principii* : „implementarea unor politici educaţionale durabile, sistemice şi negociate ; creşterea autonomiei instituţiilor de învăţământ ; popularea şcolilor cu profesori competenţi, independenţi şi reflexivi, care se angajează să îmbunătăţească continuu şi cooperativ practicile şi dispozitivele pedagogice ; implementarea unui sistem de management profesional ; construirea unui curriculum flexibil, actualizat, cu obiective de învăţare explicite şi rezonabile ; abordarea activităţilor didactice de pe principiul pedagogiei diferenţiate, care constă, în esenţă, în asigurarea faptului că fiecare cursant este, cât mai des posibil, plasat într-o situaţie care se dovedeşte a fi rodnică pentru el" ; împărţirea echitabilă şi negociată a activităţii educaţionale între părinţi şi şcoală, prin construirea unor parteneriate reale ; reconsiderarea curriculumului programelor de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice ; dezvoltarea unei culturi evaluative inteligente.

Teme de reflecţie

1. Analizaţi funcţiile pe care le îndeplineşte sistemul de învăţământ conceput ca „şcoală deschisă".
2. Realizaţi o analiză comparativă, din perspectiva structurii de organizare, între sistemul românesc de învăţământ preuniversitar şi un alt sistem de învăţământ preuniversitar.
3. Valorizând elementele de istoria legislaţiei învăţământului, analizaţi procesul constituirii şi evoluţiei sistemului românesc de învăţământ.
4. Identificaţi principalele carenţe ale Legii Educaţiei Naţionale nr. 1/2011, care vizează structura de organizare şi modul de funcţionare a sistemului de învăţământ preuniversitar.
5. Relevaţi importanţa educaţiei timpurii în sistemul de învăţământ românesc şi analizaţi modificările introduse de noul document curricular.
6. Realizaţi o radiografie a învăţământului primar, pe baza datelor oferite de Raportul privind starea învăţământului preuniversitar din România, elaborat de MEN.
7. Identificaţi principalele elemente de continuitate/discontinuitate existente în cadrul sistemului nostru de învăţământ între învăţământul preşcolar şi cel primar, respectiv între învăţământul primar şi cel secundar inferior (gimnaziu).
8. Reflectaţi asupra provocărilor cu care se confruntă sistemele de învăţământ.
9. Conturaţi principalele tendinţe de evoluţie ale educaţiei timpurii şi ale învăţământului primar în cadrul sistemului de învăţământ românesc.

Bibliografie

Apostu, O., Balica, M., Fartuşnic, C., Florian, B., Horga, I., Novak, C., Voinea, L. (2015). *Analiza sistemului de învăţământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaţionale bazate pe date*. Bucureşti : Editura Universitară.

Bocoş, M., Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei. Teoria şi metodologia curriculum-ului*. Piteşti : Editura Paralela 45.

Bontaş, I. (2008). *Tratat de pedagogie*. Bucureşti : Editura All.

Bunescu, G. (coord.) (1991). *Legi ale învăţământului din România*. Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Bunescu, G. (coord.) (2004). *Antologia legilor învăţământului din România*. Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Comisia Europeană (2016). *Europa 2020 în România*, disponibil pe http : //ec.europa.eu/ europe2020/europe- 2020-in-your-country/romania/index en.htm, accesat pe 27 februarie 2018.

Comisia Europeană (2016). *Monitorul educaţiei şi formării 2016 România*. Luxemburg : Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene.

Comisia Europeană (2017). *Monitorul educaţiei şi formării 2017 România*. Luxemburg : Oficiul pentru Publicaţii al Uniunii Europene.

Cristea, S. (1996). *Metodologia reformei educaţiei*. Piteşti : Editura Hardiscom.

Cristea, S. (2014). Sistemul de educaţie. În I. Negreţ-Dobridor (coord. gen.), *Tratat de pedagogie universală*, vol. I. *Fundamenta Paedagogiae. Partea a 2-a. Fundamentele sincronice*. Bucureşti : Editura Academiei Române.

Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*, vol. I. Bucureşti : Didactica Publishing House.

Cristea, S. (2017). *Sistemul de educaţie/învăţământ*. Bucureşti : Didactica Publishing House.

Cristea, S. (coord.) (2006). *Curriculum pedagogic*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cucoş, C. (2014). *Pedagogie*, ed. a III-a. Iaşi : Editura Polirom.

Cucoş, C. (coord.) (2008). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ed. a II-a. Iaşi : Editura Polirom.

Faure, E. (1974). *A învăţa să fii. Un raport UNESCO*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. *Le Grain. Atelier de pédagogie sociale*, disponibil la http : //www.legrainasbl.org/index. php ? option = com_content&view = article&id = 466 : les-trois-roles-sociaux-de-l-institution-scolaire-un-imaginaire-commun&catid = 9&Itemid = 103, accesat la data de 2 martie 2018.

Hargreaves, A. (2001). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londra : A & C Black.

Iosifescu, Ş. (2013). *Manual de evaluare internă a calităţii*. Bucureşti : ARACIP.

Iosifescu, Ş., Cornea, A., Palade, L., Vadasz, L. (2013). *Experienţe europene pentru asigurarea calităţii în educaţie. Ghid de bune practici*.

Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A., Maghnouj, S. (2017). *Studii OCDE privind evaluarea şi examinarea în domeniul educaţiei. România 2017*.

Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions interne et evolutions. În M. Olivier, M. Cléopâtre (coord.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.

MEN (2016). *Raport privind starea învăţământului preuniversitar din România*.

Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti : Editura Aramis.

Păun, E. (1999). Şcoala – abordare sociopedagogică. Iaşi : Editura Polirom.

Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică*. Iaşi : Editura Polirom.

Perrenoud, P. (2002). *Dix principes pour render le système éducatif plus efficace*, disponibil pe http : //www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html, accesat la data de 15 februarie 2018.
Potolea, D., Neacşu, I., Iucu, R.B, Pânişoară, I.-O. (coord.) (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.
Tomşa, G. (coord.) (2005). *Psihopedagogie preşcolară şi şcolară – definitivat şi gradul II didactic*. Supliment al revistei Învăţământul Preşcolar.
Vrăsmaş, E. (2014). *Educaţia timpurie*. Bucureşti : Editura Arlequin.

Legislaţie

Anexa 1 la ordinul MECTS, nr. 4800/31.08.2010, privind disciplinele şi programele pentru examenul de bacalaureat – 2011.
Constituţia României, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 233 din 21 noiembrie 1991, aprobată prin referendumul naţional din 8 decembrie 1991, modificată şi completată prin Legea de revizuire a Constituţiei României nr. 429/2003.
Legea nr. 87 privind asigurarea calităţii educaţiei, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 334 din 13 aprilie 2006, disponibilă pe http : //oldsite.edu.ro/index.php/articles/c472/, accesat la data de 14 ianuarie 2018.
Legea Educaţiei Naţionale, Legea nr. 1/2011, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011, modificată şi completată prin mai multe legi, ordonanţe ale guvernului şi decizii ale Curţii Constituţionale a României : OUG nr. 81/2016, OUG nr. 69/2016, Legea nr. 141/2016, Legea nr. 140/2016, Legea nr. 118/2016, OUG nr. 4/2016, Legea nr. 6/2016, Legea nr. 41/2015, Legea nr. 153/2015, Legea nr. 118/2015, Legea nr. 95/2015, Decizia CCR nr. 669/2014, OUG nr. 94/2014, OUG nr. 83/2014, OUG nr. 49/2014, OUG nr. 16/2014, Decizia CCR nr. 1 06/2014, Legea nr. 187/ 2012, Legea nr. 1/2014, OUG nr. 117/2013, OUG nr. 103/2013, Decizia CCR nr. 397/2013, OG nr. 29/2013, Legea nr. 206/2013, Legea nr. 62/2013, OUG nr. 14/2013, OUG nr. 92/2012, OUG nr. 84/2012, OUG nr. 21/2012, OUG nr. 80/2010, Legea nr. 166/2011, disponibil pe https : //legeaz.net/legea-educatiei-nationale-1-2011/, accesat în ianuarie-februarie 2018.

Resurse web

MEN (2017). *Curriculum pentru educaţie timpurie*, draft, disponibil la http : //www.isjmm.ro/download/prescolar/2017-2018/Curriculum%202017%20final%20feb.2018.pdf, accesat pe 30 septembrie 2018.
UNESCO – UIS (2016). *Educaţie (baza de date*), Institutul de Statistică al UNESCO, disponibil la http : //uis.unesco.org/
UNICEF & ISE (2003). *Situaţia actuală a învăţământului preşcolar din România* disponibil la https : //www.unicef.org/romania/ro/situatia_invata_prescolar_Rom.pdf, accesat pe 3 februarie 2018.
http : //www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act_text ? idt = 10480.
http : //www.isj-db.ro/static/files/Suport_de_curs_-_Modulul_2_Legislatie.pdf.
https : //ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_ro, accesat pe 19 decembrie 2018.
https : //www.edu.ro.

Capitolul 4

Personalitatea – abordări teoretice şi implicaţii educaţionale

Elena Stănculescu

Abordări teoretice ale personalităţii

1. Idiografic şi nomotetic în caracterizarea personalităţii
2. Teorii ale personalităţii (psihanalitică, behavioristă, umanistă, factorială, cognitivă, structural-sistemică şi psihosocială)

În încercarea descifrării complexităţii personalităţii, naturii, esenţei, unicităţii şi rolului său în viaţa psihică, specialiştii au formulat o multitudine de modele explicative, pendulând între aspectele intraindividuale şi cele externe. Unele abordări au supraestimat rolul factorilor intrapsihici în devenirea personalităţii (orientarea psihodinamică), altele, dimpotrivă, pe cel al factorilor de mediu (orientarea behavioristă), iar altele au explorat confluenţa dintre intern şi extern (abordarea psihosocială), sesizând reciprocitatea relaţiei dintre personalitate şi mediu.

Există de asemenea modele explicative care s-au concentrat asupra factorilor, trăsăturilor de personalitate (abordarea factorială), precum şi cele care le-au completat pe acestea, prin faptul că au evidenţiat că elementele (dimensiunile/componentele) în sine ale personalităţii au relevanţă numai în contextul interacţiunilor reciproce (abordarea st
bu
şi
ce
di

4

4

Po
to
la

Structura actuală a capitolului este următoarea:
4.1. Abordări teoretice ale personalităţii
4.1.1. Idiografic şi nomotetic în caracterizarea personalităţii
4.1.2. Teorii explicative ale personalităţii
4.1.2.1. Teoria psihanalitică
4.1.2.2. Teoria behavioristă
4.1.2.3. Teoria umanistă
4.1.2.4. Teoria factorială
4.1.2.5. Teoria cognitivă
4.1.2.6. Teoria structural_sistemică a personalităţii
4.1.2.7. Perspectiva psihosocială în studiul personalităţii
Teme de reflecţie
Bibliografie

Propuneri reorganizare:
– eliminarea părții marcate cu galben de la începutul capitolului;
– succesiune subtitluri: renunțăm la primul subtitlu (4.1. Abordări teoretice ale personalității; nu avem un 4.2., iar informația este oricum anunțată în titlul cap.), celelalte fiind așezate astfel:
4.1. Idiografic şi nomotetic în caracterizarea personalităţii
4.2. Teorii explicative ale personalităţii
4.2.1. Teoria psihanalitică
4.2.2. Teoria behavioristă
4.2.3. Teoria umanistă
4.2.4. Teoria factorială
4.2.5. Teoria cognitivă
4.2.6. Teoria structural_sistemică a personalităţii
4.2.7. Perspectiva psihosocială în studiul personalităţii
Teme de reflecţie
Bibliografie

Altfel spus, este vorba despre explorarea universalităţii, respectiv unicităţii în studiul personalităţii. Universalitatea sau orientarea nomotetică reflectă interesul specialiştilor pentru ceea ce este general valabil (de exemplu, extroversia se manifestă prin uşurinţa în stabilirea relaţiilor interpersonale). Unicitatea este studiată în cadrul orientării idiografice, preocupată de surprinderea aspectelor individuale în situaţii concrete.

Dacă din punct de vedere logic putem spune că nomotetic şi idiografic sunt concepte antitetice, din punct de vedere psihologic ele sunt de fapt complementare, întrucât, aşa cum sugerează Allport, fiecare persoană este ca toţi ceilalţi (în virtutea normelor generale), ca unii oameni (din perspectiva normelor de grup) şi ca niciun alt om (ţinând cont de normele idiosincratice).

Dacă perspectiva nomotetică în studiul personalităţii are un caracter explicativ, cauzal, iar cea idiografică unul analitic, descriptiv, capitolul de faţă îşi propune să împletească maniera explicativă cu cea descriptivă, precum şi prescriptivă, care evidenţiază implicaţiile practice ale cunoştinţelor teoretice acumulate în literatura de specialitate. Este deosebit de important de ştiut nu doar care sunt componentele personalităţii şi cum se influenţează reciproc, ci mai ales cum pot fi aplicate astfel de cunoştinţe în practica educaţională. Cadrele didactice îşi vor explica astfel relaţia dintre personalitate şi implicarea elevilor în învăţare, persistenţa sau, dimpotrivă, renunţarea în sarcinile dificile, rezistenţa la efort, adaptabilitatea, uniformitatea ritmului de lucru, emotivitatea, performanţele şcolare, atitudinea faţă de eşec sau faţă de succes, uşurinţa în stabilirea relaţiilor interpersonale, toleranţa, sensibilitatea faţă de nevoile celorlalţi şi altruismul.

4.1.2. *Teorii explicative ale personalităţii*

Dacă abordările clasice în studiul personalităţii au explorat fie aspectele intrapsihice, cum ar fi trăsăturile globale şi elementele structurale (abordarea factorială, structurală), psihodinamice (abordarea psihanalitică), fie influenţa factorilor situaţionali, de mediu, care duc la dezvoltarea personalităţii prin învăţarea prin condiţionare (abordarea behavioristă), perspectiva psihosocială permite o înţelegere mult mai profundă, pe măsura complexităţii, variabilităţii şi unicităţii fiecărei fiinţe umane. Ce aduce nou această abordare este studiul interinfluenţelor dintre intraindividual şi interpersonal, precum şi impactul modelelor sociorelaţionale asupra reacţiilor comportamentale, atitudinilor, atribuirii de semnificaţii, adaptării şi autoreglării. Este astfel depăşită perspectiva reducţionistă şi limitativă specifică studiului separat fie al aspectelor interne, fie al celor externe, în favoarea unei abordări care reflectă mult mai bine realitatea. Cu alte cuvinte, este luată în considerare interacţiunea dintre aspectele intrapsihice şi influenţele externe, în încercarea de a surprinde persoana în integralitatea sa. Cu certitudine, cunoaşterea personalităţii nu se poate reduce la descoperirea unor seturi de trăsături, factori şi elemente structurale, ci trebuie să se fundamenteze pe înţelegerea relaţiei dintre procesele mentale (cognitive, afective, volitive, motivaţionale) şi comportamentele sociale, precum şi rolul acestora în funcţionalitatea psihică sau adaptarea la realitate. De amintit şi abordarea umanistă în studiul personalităţii, care are meritul de a fi depăşit analiza unor elemente structurale ale personalităţii (trăsături, tipologii şi stări psihice), punând în centrul atenţiei omul în integralitatea sa, caracterizat de nevoia de autorealizare, cunoaştere de sine şi afirmare a propriului potenţial.

4.1.2.1. Teoria psihanalitică

Abordarea psihanalitică sau psihodinamică a personalităţii îi aparţine lui Sigmund Freud (2010), la sfârşitul secolului al XIX-lea. Sunt conturate următoarele idei fundamentale: existenţa a trei instanţe psihice: inconştientul, preconştientul şi conştientul; structura personalităţii include trei sisteme: sinele, eul şi supraeul; experienţele afective din primii ani de viaţă îşi pun amprenta asupra dezvoltării personalităţii; gândurile, emoţiile şi comportamentele au un determinism psihologic; inconştientul şi în special trăirile conflictuale blocate la nivel inconştient influenţează viaţa mentală.

În ce priveşte determinismul psihologic, Freud a acordat o mare importanţă impactului inconştientului asupra vieţii psihice, respectiv asupra a ceea ce simţim, gândim, precum şi asupra modului în care reacţionăm. Sinele sau Idul reprezintă dimensiunea primitivă a personalităţii, fiind sediul instinctelor şi pulsiunilor. Acesta este guvernat de principiul plăcerii, tinzând spre gratificarea impulsurilor sau obţinerea plăcerii, indiferent de contexte, precum şi spre evitarea durerii şi a situaţiilor frustrante. Spre deosebire de sine, eul este guvernat de principiul realităţii, întrucât ţine cont de exigenţele realităţii, amânând gratificarea impulsurilor până în momentul în care contextul o permite. Cu alte cuvinte, este un fel de filtru, cu rolul de a selecta care impulsuri vor fi satisfăcute şi când. Satisfacerea acestora va fi realizată într-o manieră dezirabilă din punct de vedere social. Cerinţele sinelui sunt aşadar filtrate de eu, care la rândul său este supervizat de cea de-a treia componentă a personalităţii, supraeul. Acesta se dezvoltă prin interiorizarea valorilor şi principiilor morale specifice culturii respective. Pe măsură ce copiii conştientizează că există lucruri permise şi nepermise, făcând diferenţa dintre bine şi rău, acceptabil şi indezirabil din punct de vedere social, se va contura acest adevărat cod moral – supraeul – ale cărui standarde vor regla conduita copilului.

Psihanalistul francez Georges Mauco (1999) a fost interesat de relaţia dintre psihanaliză şi educaţie şi a descris impactul unor aspecte inconştiente din personalitatea profesorilor asupra capacităţii acestora de a gestiona clasa de elevi şi de a stabili relaţii adaptative cu aceştia.

4.1.2.2. Teoria behavioristă

Dacă orientarea psihanalitică pune accent pe determinismul intern al devenirii personalităţii, behaviorismul supralicitează importanţa factorilor de mediu sau experienţelor educative de care beneficiază copilul. De aici şi afirmaţia îndrăzneaţă a psihologului american John Watson (promotorul behaviorismului în SUA) despre puterea discreţionară a educaţiei. El considera că ar fi putut obţine tot ce şi-ar fi propus dintr-o duzină de copii – din unii medici, profesori, avocaţi, iar din alţii răufăcători, indiferent de zestrea genetică, aptitudinile şi interesele acestora. Dacă behavioriştii ar avea în totalitate dreptate, ar însemna că dezvoltarea personalităţii, structurarea pozitivă sau, dimpotrivă, deficitară ar fi exclusiv rezultatul influenţelor externe, mai precis al învăţării prin condiţionare.

De menţionat că învăţarea prin condiţionare constă fie în asocierea dintre stimulări/situaţii/evenimente specifice şi răspunsurile specifice (condiţionare clasică), fie în asocierea dintre un comportament şi efectele acestuia (condiţionare operantă – condiţionare

prin întărire pozitivă sau negativă, recompensă sau pedeapsă). De exemplu, comportamentul adecvat al unui elev în interacţiunea cu colegii poate fi un rezultat al întăririi prin condiţionare negativă, atunci când un comportament anterior nepotrivit (reacţii agresive) este inhibat, pentru a evita consecinţele negative suferite (respingerea, antipatia colegilor). Putem spune că portretul behaviorist al personalităţii este bazat pe ideea optimistă că aceasta poate fi modificată în funcţie de calitatea influenţelor de mediu, rezervând în mod implicit un rol pasiv individului. Altfel spus, fiinţa umană nu este autoarea propriei deveniri, ci un rezultat complex al factorilor externi. Un alt aspect considerat nevralgic în abordarea behavioristă este supralicitarea intrărilor şi ieşirilor (relaţiile de tipul stimul-răspuns) din sistemul personalităţii, făcându-se abstracţie de ce se întâmplă în interioritatea unui individ, adică de stările sau experienţele subiective.

4.1.2.3. Teoria umanistă

Aşa cum am menţionat în partea introductivă a acestui capitol, reprezentanţii psihologiei umaniste aduc în centrul atenţiei omul în integralitatea sa, fiind explorate experienţele subiective, nevoile de autorealizare. Dacă behavioriştii şi psihanaliştii au supradimensionat rolul determinismului (extern, respectiv intern), umaniştii (Carl R. Rogers, Abraham H. Maslow) consideră că fiinţa umană este orientată în mod firesc spre devenire şi autorealizare. De asemenea, se subliniază ideea că sănătatea psihică nu este o simplă stare, întrucât nu se reduce la adaptarea la mediu şi capacitatea de control a eului, ci un proces de autoafirmare, activare a propriului potenţial şi autorealizare. Dezvoltarea personalităţii este analizată în teoria rogersiană nu din perspectiva unor stadii, ci luându-se în considerare importanţa conceptului de sine, funcţionalităţii psihice depline şi incongruenţei dintre sinele real şi sinele ideal.

Rogers (1980) consideră că cei care trăiesc într-un mediu în care se bucură de acceptare pozitivă necondiţionată (*unconditional positive regard*) au cele mai mari şanse să-şi construiască un sine puternic şi să-şi activeze propriul potenţial, ajungând astfel la funcţionalitatea personală deplină. Dimpotrivă, cei care primesc o atenţie pozitivă doar când manifestarea comportamentală se potriveşte cu aşteptările adulţilor vor simţi un disconfort mărit în raport cu propria persoană, îşi vor distorsiona imaginea de sine, diminuându-şi şansele de afirmare de sine.

Cu cât incongruenţa dintre sinele real (ceea ce individul este) şi sinele ideal (ceea ce individul şi-ar dori să fie) este mai redusă, cu atât individul se simte mai satisfăcut şi împlinit. Însă nu întotdeauna se întâmplă astfel, incongruenţa mărită generând nesiguranţă, temeri şi chiar tulburări emoţionale. Această idee a fosr preluată de reprezentanţii abordării cognitive a personalităţii, Hazel Markus şi Paula Nurius (1986) şi Tory Higgins (1987), care au evidenţiat pe baza cercetărilor că discrepanţele accentuate dintre imaginea reală şi cea dorită sunt asociate cu depresie şi anxietate.

Nevoia afirmării de sine este denumită de un alt reprezentant al psihologiei umaniste, Abraham H. Maslow (1943), printr-un concept extensiv : nevoia de autoactualizare (*self-actualization need*). Aceasta include nevoile cognitive (de a cunoaşte, înţelege şi explora), estetice (simetrie, ordine, frumuseţe), precum şi autorealizare (nevoia personală de a se simţi împlinit şi de a face ca potenţialul să se transforme în realitate). Cu alte cuvinte, individul poate deveni tot ceea ce este capabil să devină. În opinia lui Maslow, satisfacerea acestei nevoi superioare este un garant al sănătăţii şi funcţionalităţii psihice

optime. La fel ca nevoia de autoactualizare (aşezată în vârful piramidei trebuinţelor), nevoia de stimă are de asemenea o influenţă considerabilă atât la nivel afectiv, atitudinal, motivaţional şi comportamental, cât şi asupra stării de bine psihic. Sunt menţionate două subseturi ale acestei nevoi : „dorinţa de realizare, adecvare, încredere, independenţă şi libertate [...] precum şi dorinţa de reputaţie sau prestigiu (definit ca respect sau stimă din partea celorlalţi oameni) recunoaştere, atenţie, importanţă sau apreciere" (Maslow, 1943, p. 378).

Revenind la Carl Rogers, dorim să subliniem că este meritorie preocuparea sa atât pentru faptul că a adus în centrul atenţiei rolul individului şi al experienţelor subiective în dezvoltarea propriei personalităţi şi a creat un nou curent terapeutic, cel al centrării pe client, cât şi pentru aplicabilitatea teoriei umaniste în educaţie. Volumul apărut postum *On Becoming an Effective Teacher* (Rogers, Lyon, Tausch, 2014) prezintă un impresionant suport empiric pentru relevanţa ideilor rogersiene pentru practica educaţională. Prin studiul realizat timp de 20 de ani în 42 de state americane, precum şi în Anglia, Germania, Israel, Canada, Mexic şi Brazilia, au fost aduse dovezi consistente pentru ceea ce înseamnă profesori eficienţi. S-a evidenţiat că profesorii empatici, naturali, cu atitudine de acceptare necondiţionată faţă de elevi creează un climat coeziv, bazat pe încredere, punându-şi astfel amprenta asupra implicării în sarcini, asupra performanţelor obţinute şi imaginii de sine, precum şi asupra calităţii relaţiilor interpersonale şi diminuării violenţei.

4.1.2.4. Teoria factorială

Psihologul american Raymond B. Cattell (1990) este recunoscut în literatura de specialitate drept unul dintre cei mai proeminenţi şi prolifici cercetători care au pus bazele ştiinţifice ale studiului personalităţii. El a avut curiozitatea de a explora posibilitatea grupării tuturor conceptelor care denumeau însuşiri psihocomportamentale (în număr de 4.500) în constructe care să definească diverşi factori ai personalităţi. Pentru a evidenţia acest lucru, a construit un chestionar de 35 de itemi. În urma aplicării instrumentului creat, a prelucrat statistic datele obţinute prin tehnica analizei factoriale, evidenţiind existenţa a 16 factori de personalitate. Aceştia au fost denumiţi factori primari de personalitate. Pornind de la considerentul că personalitatea are o structură multinivelară, Cattell a evidenţiat pe baza cercetărilor ulterioare că trăsăturile primare pot fi grupate în cinci categorii extensive, supraordonate, denumite trăsături globale. În prezent, trăsăturile globale ale personalităţii sunt denumite „cei cinci superfactori" (The Big Five Factor Model, FFM) : deschiderea faţă de experienţă, conştiinciozitatea, extraversia, agreabilitatea şi nevrotismul (McCrae, Costa, 1990 ; Goldberg, 1999). Pe baza cercetărilor s-a ajuns la concluzia că trăsăturile primare şi globale au un rol important în înţelegerea şi explicarea reacţiilor psihocomportamentale (Paunonen, Ashton, 2001).

Folosirea unei tehnici statistice avansate – modelarea ecuaţiilor structurale – a permis evidenţierea faptului că abordarea factorială nu explică pe deplin complexitatea personalităţii (Cattell, Boyle, Chant, 2002). S-a ajuns la concluzia că aceasta are un caracter static, care nu permite surprinderea şi explicarea interacţiunilor dintre dimensiunile sau trăsăturile personalităţii. A fost subliniată ideea că învăţarea generează nu numai crearea de scheme mentale noi, ci şi transformări la nivelul personalităţii. Aceste transformări se produc în special din punct de vedere atitudinal, precum şi în ceea ce priveşte

satisfacţia obţinută în contextul asimilării de noi informaţii sau formării de abilităţi şi competenţe.

Un alt reprezentant al abordării factoriale este Hans Eysenck (1967), care a restrâns descrierea personalităţii la trei dimensiuni : extraversie *vs* introversie, stabilitate *vs* instabilitate emoţională şi psihotism. Extraversia evidenţiază preferinţa pentru investirea energiei psihice în lumea externă, în interacţiunea cu ceilalţi. Introversia nu trebuie confundată cu lipsa de sociabilitate, ci trebuie înţeleasă ca tendinţa individului de a se angaja social mai puţin, de a fi mai rezervat în contexte sociale, de a investi energie psihică în activităţi pe cont propriu sau reflectând asupra propriei interiorităţi. Stabilitatea emoţională este caracteristică persoanelor calme, liniştite, lipsite de anxietate. Instabilitatea emoţională presupune tensiune, nelinişte, anxietate, dispoziţie afectivă negativă, adaptare mai dificilă la solicitările externe. Psihotismul nu se confundă cu termenul din psihopatologie care se referă la o tulburare psihică gravă, ci presupune prezenţa următoarelor trăsături : impulsivitate, insensibilitate, egocentrism, tendinţe agresive şi antisociale.

Specialiştii au arătat un interes deosebit pentru explorarea relaţiei dintre trăsăturile de personalitate (din perspectiva modelului celor cinci superfactori) şi performanţele şi adaptarea elevilor la cerinţele mediului şcolar. A fost confirmat că un factor important al succesului şcolar este conştiinciozitatea (Chamorro-Premuzic, Furnham, 2003), căreia i se asociază alte trăsături : ambiţia şi perseverenţa în îndeplinirea sarcinilor, capacitatea de organizare, eficienţa. O altă trăsătură puternic corelată cu conştiinciozitatea este autodisciplina, despre care s-a demonstrat că este un predictor al succesului şcolar mai puternic decât inteligenţa, însă numai în cazul fetelor (Judge, Ilies, 2002). Cu cât elevii sunt mai conştiincioşi şi acordă o mai mare importanţă îndeplinirii sarcinilor de învăţare, cu atât au şanse mai mari să obţină performanţe ridicate. Prin urmare, nu numai factorii intelectuali contribuie la reuşită, ci şi cei care ţin de personalitate.

Un alt superfactor, deschiderea către experienţă, este corelat cu obţinerea rezultatelor bune la învăţătură (Farsides, Woodfield, 2003), întrucât elevii care au această caracteristică sunt mai interesaţi de nou, imaginativi şi creativi. De aceea, se pare că ei profită mai mult de experienţele educative noi decât colegii lor care nu au această trăsătură. De subliniat totodată că realitatea şcolară a evidenţiat că deschiderea către experienţă nu reprezintă întotdeauna un avantaj în contextele formale, în special în situaţiile în care se pune accent pe gândirea reproductivă în detrimentul celei productive, euristice – generatoare de modalităţi noi de rezolvare de probleme.

În ce priveşte extroversia, cercetările au arătat că aceasta corelează pozitiv cu succesul educaţional numai în cazul elevilor din ciclul primar, nu şi al celor din gimnaziu şi liceu (Zeidner, 2009). Adică şcolarii care au un temperament extrovert obţin note mai bune decât cei care sunt introverţi. Un astfel de rezultat poate fi interpretat prin faptul că mediul formal din ciclul primar nu este atât de competitiv precum cel din gimnaziu şi mai ales din liceu. Pe de o parte, în primii ani de şcoală au o importanţă mai mare abilităţile de comunicare verbală în adaptarea la cerinţele din mediul educaţional, iar pe de altă parte, este recunoscut că extroverţii sunt mai performanţi în sarcinile orale decât introverţii.

Este de la sine înţeles că profesorii care lucrează cu preşcolarii şi şcolarii din ciclul primar trebuie să aibă niveluri mai ridicate decât media în ce priveşte agreabilitatea, deschiderea, stabilitatea emoţională şi conştiinciozitatea. Există cercetări care au confirmat acest lucru. De amintit studiul realizat de Tatalović Vorkapić (2012) pe un lot de educatoare cu o medie de vârstă de aproximativ 30 de ani, prin care s-a confirmat ceea

ce pare a fi un adevăr care nici nu mai are nevoie să fie demonstrat. Dascălii care lucrează cu cei mici – preşcolari şi şcolari – trebuie să aibă multă flexibilitate în interacţiunea cu aceştia, să ţină cont de nevoile lor, să fie capabili să empatizeze, să-i ajute să-şi dezvolte competenţele de comunicare emoţională, să fie ei înşişi modele de calm, stabilitate, disponibilitate şi pasiune de a lucra cu copiii.

4.1.2.5. Teoria cognitivă

Abordarea cognitivă se concentrează asupra explicării personalităţii prin intermediul modului în care oamenii procesează informaţiile despre ei înşişi, ceilalţi şi viaţa socială. Se induce ideea că diferenţele dintre indivizi sunt determinate de felul în care ei interpretează informaţiile. Dacă behavioriştii susţin că mediul este cel care modelează personalitatea, cognitiviştii depăşesc această viziune reducţionistă. Comportamentele umane nu sunt simple rezultate ale întăririlor (recompenselor, pedepselor), ci ale interacţiunii dintre procesele interne de prelucrare a informaţiilor şi situaţiile contextuale. Interpretarea informaţiilor despre sine, ceilalţi şi viaţa socială se realizează, aşa cum susţine George Kelly (1963), prin intermediul constructelor personale. Altfel spus, acestea contribuie, prin atribuirea de semnificaţii, la modul în care oamenii acţionează şi interacţionează cu ceilalţi. De exemplu, un elev nou în clasă este perceput de colegul de bancă drept simpatic şi sociabil, iar de un alt coleg, dimpotrivă, neinteresant şi neprietenos. Conform concepţiei lui Kelly, putem spune că astfel de diferenţe în percepţia socială sunt determinate şi de faptul că cei doi elevi au constructe personale diferite în evaluarea celorlalţi. Aceste constructe se răsfrâng nu numai asupra atitudinilor, ci şi comportamentelor faţă de ceilalţi.

Un alt reprezentant al abordării cognitive, Hazel Markus (1977), propune *schema de sine*, care reprezintă o structură cognitivă cu rolul de a percepe, organiza şi prelucra informaţiile despre propria persoană. S-a constatat că oamenii au tendinţa de a aplica în mod implicit schema de sine când îi percep pe ceilalţi. În acest sens, cadrele didactice ar trebui să ştie că există această tendinţă naturală de a percepe şi evalua comportamentele celorlalţi prin prisma propriilor însuşiri incluse în schema de sine. Ceea ce este similar este considerat mai bun şi viceversa. Este vorba despre un *bias* cognitiv sau interpretare subiectivă. Un profesor creativ şi cu stil divergent de învăţare îi va favoriza fără să-şi dea seama pe elevii cu caracteristici similare, evaluându-i cu mai mare exigenţă pe cei care nu se încadrează în această categorie.

Un alt concept definitoriu pentru structura personalităţii este cel al *eurilor posibile* (*possible selves*), referitoare la modul în care individul îşi reprezintă ceea ce ar dori să devină, cum ar trebui să fie şi cum nu ar dori să devină niciodată (Markus, Nurius, 1986). Este vorba despre *eul ideal*, *eul permis* şi *eul anxios*. Eurile posibile reflectă legătura dintre cognitiv şi motivaţional – fiind un ansamblu de reprezentări mentale, idei, credinţe care îl motivează pe individ să atingă idealul dorit şi să evite ceea ce este temut, „manifestarea cognitivă a scopurilor semnificative, aspiraţiilor, motivelor, temerilor şi ameninţărilor" (Markus, Nurius, p. 954). Eurile posibile sunt deosebit de importante întrucât motivează şi orientează acţiunile viitoare, punându-şi astfel amprenta asupra reacţiilor comportamentale şi funcţionalităţii psihice. Au aşadar un rol reglatoriu. De exemplu, elevii optimişti îşi vor contura euri posibile ţinând cont de experienţele încurajatoare avute, precum şi de credinţa în propria eficacitate (*self-efficacy belief*). Nu numai că vor fi motivaţi să se implice în sarcini de învăţare dificile, provocatoare, dar

nu vor permite nici ca distanţa dintre eul ideal şi eul actual să aibă un rol perturbator şi nici ca eul anxios să aibă un efect copleşitor, care să inhibe iniţiativa şi să le irosească inutil resursele psihice. Se subînţelege că este de dorit ca profesorii să acorde o mare atenţie stimulării imaginii de sine pozitive a elevilor, autoeficacităţii.

4.1.2.6. Teoria structural-sistemică a personalităţii

Aşa cum sugerează denumirea, acest tip de abordare depăşeşte limitele concepţiei conform căreia personalitatea presupune un ansamblu de însuşiri psihice. Dacă gestaltiştii au evidenţiat că întregul este mai mult decât simpla sumă a elementelor sale, teoria structural-sistemică explorează *structura personalităţii* (existenţa mai multor componente), precum şi *funcţionalitatea sistemică* a acesteia (interacţiunile complexe dintre componente). În acest sens, Mielu Zlate (2008) subliniază că „unicitatea şi originalitatea personalităţii provin nu din natura, felul sau numărul trăsăturilor, ci din modul concret de organizare, structurare şi interrelaţionare ale acestora" (p. 15).

În literatura de specialitate românească au fost evidenţiate patru substructuri sau componente ale personalităţii (Zlate, 2006) : a) dinamico-energetică sau temperamentul ; b) instrumentală sau aptitudinile ; c) relaţional-valorică sau caracterul ; d) transformativ-constructivă sau creativitatea. Meritul acestei abordări constă în trecerea de la maniera descriptivă a personalităţii la analiza şi explicarea interdependenţelor dintre diversele substructuri ale personalităţii. În plus, interesul specialiştilor s-a concentrat nu numai pe relaţiile dintre componentele personalităţii, ci şi pe modul în care aceste interacţiuni se răsfrâng asupra conduitei psihice, asupra modului în care gândesc, simt, reacţionează şi se adaptează oamenii. Prin urmare, este important nu numai să cunoaştem profilul personalităţii, ci şi faptul că acesta se exprimă diferenţiat la nivelul conduitei datorită interinfluenţelor dintre propriile sale componente. De exemplu, doi elevi la fel de inteligenţi, cu aptitudini matematice ridicate, acelaşi temperament şi nivel de creativitate, structură caracterială fundamentată pe trăsături ca sârguinţa şi responsabilitatea, sunt foarte diferiţi în ceea ce priveşte implicarea şi perseverenţa în activitatea şcolară. Mai mult, se adaptează diferit la cerinţele şcolare, ajungând să aibă performanţe inegale. Aşa cum menţionam, interacţiunea dintre elementele componente ale structurii personalităţii oferă unicitate psihocomportamentală. Chiar dacă cei doi elevi au acelaşi nivel de inteligenţă, transformarea potenţialului nativ în realitate – competenţe şi performanţe ridicate – este influenţată de interacţiunea dintre mai mulţi factori, cum ar fi autoeficacitatea, încrederea în sine, motivaţia pentru succes, efortul voluntar, nevoia de afirmare, autodeterminarea, rezistenţa la stres.

Pe scurt, interacţiunea dintre mecanismele cognitive, afectiv-motivaţionale şi reglatorii (factori intrapsihici), pe de o parte, şi aspecte contextuale (calitatea stimulărilor din mediul educaţional, modelele avute – factori externi), pe de altă parte, influenţează rezultatele şcolare. Se subînţelege că funcţionalitatea optimă a fiecărei componente a personalităţii favorizează funcţionalitatea optimă a personalităţii. Amintim ce am subliniat la începutul capitolului, şi anume că personalitatea este mecanismul psihic integrativ, hipercomplex, bazat pe includerea tuturor proceselor şi stărilor psihice.

Ca un corolar a celor menţionate mai sus, putem spune că niciodată nu vor exista două persoane identice, chiar în cazul similitudinii componentelor personalităţii. Explicaţia este dată de faptul că varietatea manifestărilor psihocomportamentale şi unicitatea fiecărei fiinţe sunt generate nu de elementele componente în sine ale personalităţii, ci de interacţiunea dintre acestea.

4.1.2.7. Perspectiva psihosocială în studiul personalităţii

Dacă abordarea sistemică a personalităţii se concentrează asupra interacţiunilor dintre intrări, stări şi ieşiri, cea psihosocială o completează pe aceasta prin faptul că explorează *reciprocitatea relaţiei dintre persoană şi mediu*. Altfel spus, este surprinsă interinfluenţa dintre intrapersonal şi interpersonal. Aşa cum au evidenţiat cu mult timp în urmă behavioriştii, dezvoltarea personalităţii se realizează în contextul interacţiunii cu mediul social. Referitor la *reciprocitate*, pe de o parte, aspectele intrapsihice (structura internă a personalităţii – însuşirile sau trăsăturile de personalitate, subsistemele specifice) se dezvoltă şi se stabilizează în condiţiile intrării în contact cu ceilalţi, iar pe de altă parte, aspectele intrapsihice îşi pun amprenta la rândul lor asupra modului în care persoana se raportează la mediu – cât de activă este, cât de frecvente sunt contactele cu ceilalţi, capacitatea de adaptare la mediu, autoreglare şi chiar modificarea contextelor în vederea gestionării acestora.

De menţionat că aspectele intrapersonale şi interpersonale discutate configurează de fapt cele trei modalităţi de analiză a personalităţii din perspectiva psihosocială: din punct de vedere situaţional, relaţional şi grupal. Aşa cum sugerează denumirea, situaţionalul reflectă contextele sociale modelatoare ale personalităţii. Analiza relaţională se referă la ansamblul contactelor pe care persoana le stabileşte, dezvoltându-se abilităţile socioemoţionale, de comunicare, de gestionare a eventualelor disensiuni sau situaţii problematice. Din punct de vedere grupal, este vorba nu doar de grup ca spaţiu de apartenenţă, ci ca o resursă de oportunităţi socializatoare şi, implicit, de dezvoltare a personalităţii, prin care persoana învaţă cum să se integreze în funcţie de regulile specifice unui grup, cum să se raporteze la ceilalţi, cum să-şi atragă simpatia sau să construiască relaţii pozitive cu ceilalţi membri ai grupului, cum să contribuie la menţinerea coeziunii grupului.

În literatura de specialitate românească, Mielu Zlate (1972, 2008) a realizat o descriere amplă a implicaţiilor educaţionale ale perspectivei psihosociale în abordarea personalităţii elevilor. A pornit de la considerentul că şcoala este o organizaţie socială, caracterizată de un climat psihosocial care stimulează dezvoltarea personalităţii elevilor şi manifestărilor comportamentale în acord cu modele şi norme dezirabile, acceptate de întreaga comunitate şcolară.

Un rol deosebit de important în procesul dezvoltării personalităţii în mediul şcolar îl are percepţia socială – interpersonală (felul în care cei cu care intră în contact îl percep) şi grupală (imaginea pe care o are fiecare elev la nivelul clasei din care face parte) –, precum şi, bineînţeles, autopercepţia sau modul în care fiecare elev se percepe pe sine însuşi. Se subliniază că aceste tipuri de imagini sau percepţii au un impact mai mare asupra modului în care un elev este apreciat de ceilalţi decât manifestările sale comportamentale. De adăugat că aceste percepţii sunt subiective, putând fi mai apropiate de realitate sau, dimpotrivă, distorsionate – ca urmare a subaprecierii sau supraaprecierii. De aici deducem că educatorii au posibilitatea şi chiar responsabilitatea de a crea situaţii de intervenţie astfel încât să stimuleze atât o bună cunoaştere de sine, cât şi aprecierea, descifrarea şi atribuirea corectă, realistă a comportamentelor celorlalţi. Cu alte cuvinte, intercunoaşterea trebuie să genereze o percepţie socială adecvată, menită să ducă la construirea de relaţii armonioase între elevi şi la creşterea coeziunii întregii clase. De asemenea, elevii marginalizaţi, aparţinând doar formal clasei, trebuie puşi în situaţii în care să fie evidenţiate calităţile, să fie integraţi în activităţi în care să

coopereze cu ceilalţi, astfel fiind posibilă îmbunătăţirea modului în care sunt percepuţi de colegi.

De subliniat că posibilele relaţii disfuncţionale, adică cele de respingere, bazate pe antipatie, ostilitate pot afecta personalitatea elevului, deteriorând încrederea în sine, autovalorizarea, generând trăiri frustrante care pot duce la mecanisme defensive, şi nu adaptative. Prin urmare, exerciţiile de dezvoltare a competenţelor socioemoţionale în mediul educaţional sunt deosebit de necesare, întrucât elevii au astfel ocazia să se deprindă cu ceea ce se numeşte alfabetizare socioemoţională, adică să-şi conştientizeze propriile emoţii şi pe cele ale celorlalţi, să descifreze amprentele corporale ale emoţiilor, să surprindă relaţia dintre emoţii – gânduri – comportamente, să nu se lase copleşiţi de emoţii, să empatizeze cu ceilalţi, să fie atenţi la nevoile celorlalţi, să fie altruişti şi cooperanţi, având abilităţi de rezolvare a problemelor în interacţiunea cu ceilalţi.

Aşa cum sublinia Daniel Goleman (2006), succesul în viaţă depinde în mai mare măsură de inteligenţa emoţională şi socială decât de cea generală ; prin urmare, şcolii îi revine rolul de a pregăti nu doar elevi foarte buni la învăţătură, ci viitori tineri capabili de autoreglare afectivă şi, implicit, capabili să se adapteze la orice solicitări din mediul profesional şi nu numai.

Teme de reflecţie

1. Dintre toate teoriile explicative ale personalităţii, abordarea umanistă surprinde cele mai multe dimensiuni ale profilului psihologic al profesiei cadrului didactic.
2. Explicaţi cum influenţează nevoia de autoactualizare (concept propus de Abraham Maslow) parcursul carierei didactice şi performanţele obţinute în lucrul cu elevii.

Bibliografie

Allport, G.W. (1981). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cattell, R.B. (1990). Advances in Cattelian personality theory. În L.A. Pervin (ed.). *Handbook of personality : Theory and action*. New York : Guilford Press.

Cattell, R.B., Boyle, G.J., Chant, D. (2002). The Enriched Behavioral Prediction Equation and its Impact on Structured Learning and the Dynamic Calculus. *Psychological Review*, 109(1), 202-205.

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2003). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237-250.

Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 135, 653-665.

Eysenck, H.J. (1967). *Biological basis of personality*. Spriengfield : Charles C Thomas Publisher.

Farsides, T., Woodfield, R. (2003). Individual Differences and Undergraduate Academic Success : the Roles of Personality, Intelligence, and Application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243.

Freud, S. (2010). *Psihopatologia vieţii cotidiene. Despre uitare, greşeli de vorbire, superstiţie şi erori*. Bucureşti : Editura Trei.

Goldberg, L.R. (1999). A Broad-Bandwidth, Public-Domain, Personality Inventory Measuring the Lower-Level Facets of Several Five-Factor Models. În I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt, F. Ostendorf (eds.). *Personality psychology in Europe*, vol. 7. Tilburg : Tilburg University Press.

Goleman, D. (2006). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti : Editura Curtea Veche.

Higgins, T. (1987). Self-Discrepancy : A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Judge, T.A., Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation : Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797-807.

Kelly, G.A. (1963). *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. New York : WW Norton Company.

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(9), 954-969.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

Mauco, G. (1999). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Flammarion.

McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr. (1990). *Personality in adulthood*, The Guilford Press, New York.

Mischel, W. (2004). Toward an Integrative Science of the Person. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-22.

Paunonen, S.V., Ashton, M.C. (2001). Big five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 675-680.

Rogers, C.R. (1980). *A Way of Being*. Boston : Houghton Mifflin.

Rogers, C.R., Lyon, H.C., Tausch, R. (2014). *On Becoming an Effective Teacher : Person-Centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. New York : Routledge.

Tatalović Vorkapić, S. (2012). The Significance of Preschool Teacher's Personality in Early Childhood Education : Analysis of Eysenck's and Big Five Dimensions of Personality. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 28-37.

Zeidner, M. (2009). Personality in educational psychology. În Ph.J. Corr, G. Matthews (eds.). *The Handbook of Personality Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

Zlate, M. (1972). *Psihologia socială a grupurilor şcolare*. Bucureşti : Editura Politică.

Zlate, M. (2006). *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti : Editura Universitară.

Zlate, M. (2008). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti : Editura Trei.

Capitolul 5

Structura şi dinamica personalităţii. Implicaţii educaţionale

Elena Stănculescu

Multitudinea teoriilor explicative şi a perspectivelor în investigarea personalităţii, precum şi miile de studii empirice realizate în încercarea de a-i cunoaştei structura, dinamica şi devenirea demonstrează că este un sistem hipercomplex, a cărui structură internă presupune interacţiunea dintre cele patru subsisteme: temperament, aptitudini, caracter şi creativitate. Gordon W. Allport (1981) consideră că „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul lui caracteristic" (p. 40). De asemenea, personalitatea este definită drept mecanism integrativ (Zlate, 2006), întrucât înglobează toate procesele şi stările psihice: „noţiunile de senzaţie, percepţie, afectivitate, motivaţie, voinţă etc. n-ar avea aproape nicio semnificaţie dacă ar fi interpretate în sine, deci neraportate la personalitate" (p. 338). Personalitatea are o organizare dinamică şi se dezvoltă în contextul influenţelor de mediu şi, implicit, al interacţiunii. Oferă unicitate fiecărei persoane, punându-şi amprenta asupra manifestărilor psihocomportamentale, adică asupra modului în care oamenii reacţionează, gândesc sau simt sau interpretează experienţele subiective, asupra uşurinţei cu care se implică în activitate, gestionează situaţiile imprevizibile sau provocatoare ori se adaptează la mediu, dezvoltându-şi capacitatea de autoreglare.

De ce este important ca educatorii să aibă cunoştinţe despre personalitate ca realitate psihologică aflată la intersecţia dintre interioritate şi interpersonal, precum şi despre subsistemele acesteia şi interacţiunea dintre ele? Pentru că aşa vor înţelege mai profund care sunt mecanismele explicative ale comportamentelor elevilor, putând să aleagă în consecinţă cele mai bune modalităţi sau tehnici pentru a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalităţii acestora, corectând eventualele aspecte care trădează blocaje, dezechilibre sau chiar dezadaptare.

5.1. Subsistemele sau componentele personalităţii: temperamentul, aptitudinile, caracterul şi creativitatea

Temperamentul reprezintă componenta dinamico-energetică a personalităţii (Teglasi, 2000) şi este definit de Allport (1981) ca fundamentul emoţional al acesteia. Se consideră că, dintre toate dimensiunile personalităţii, temperamentul are cea mai mare amprentă ereditară. Acest lucru nu înseamnă că natura sa este în totalitate bioenergetică. Dacă ar fi astfel, nu s-ar mai explica totuşi cum face parte din structura internă a personalităţii, structură care se construieşte în interacţiunea cu mediul. Temperamentul este influenţat pe de o parte de aspecte ereditare[1], care se reflectă în principal în dinamica proceselor psihice şi modul în care sunt investite propriile resurse. Pe de altă parte, expresia trăsăturilor de temperament la nivelul conduitei este determinată în foarte mare măsură de influenţele socioeducaţionale, contextele situaţionale stimulative, socializarea emoţiilor[2] şi modelele avute în ceea ce priveşte exprimarea adecvată a emoţiilor şi importanţa autocontrolului.

Profesorii pot recunoaşte dacă elevii aparţin categoriei tipologice extroversie, introversie, respectiv ambiversie (graniţa dintre introversie şi extroversie)[3], dacă sunt colerici sau sangvinici, flegmatici sau melancolici în funcţie de anumiţi descriptori psihocomportamentali descrişi în literatura de specialitate românească de către Mielu Zlate (2006) : orientarea către lumea externă (extroversie), respectiv concentrarea asupra propriei interiorităţi (introversie), uşurinţa stabilirii relaţiilor interpersonale, disponibilitatea pentru comunicare, activismul (implicarea în activităţi din proprie iniţiativă sau, dimpotrivă, împins din exterior), tempoul activităţii, persistenţa în sarcini, adaptarea în situaţii noi, intensitatea exprimării emoţiilor, sensibilitatea, rezistenţa la stres.

Redăm în continuare câteva recomandări pentru practica educaţională, pe principalele explicaţii şi concluzii la care s-a ajuns în studiul acestei componente a personalităţii.

Cadrele didactice trebuie să ştie că temperamentul nu oferă valoare persoanei, întrucât reflectă capacitatea generală de lucru sau cantitatea de energie psihică de care dispune elevul, uşurinţa cu care îşi mobilizează resursele pentru implicarea în activitate, cât de uniform este ritmul de lucru, rapiditatea percepţiilor, răspunsurilor verbale şi reacţiilor psihocomportamentale, disponibilitatea pentru comunicarea cu ceilalţi, rezistenţa la frustrare sau la situaţiile stresante, intensitatea trăirilor emoţionale, concentrarea şi puterea voinţei.

În acelaşi registru de idei, subliniem că nu se poate spune că un temperament este mai bun decât altul, că elevii sangvinici, în virtutea echilibrului emoţional, persistenţei în sarcini şi calităţilor de lider sunt mai valoroşi, mai buni decât colericii (care sunt caracterizaţi de explozivitate, impulsivitate şi neuniformitatea ritmului de lucru în sarcinile de învăţare), decât flegmaticii (care se implică mai greu în sarcinile de învăţare, având o

1. Particularităţile activităţii nervoase superioare (echilibrul dintre procesele nervoase superioare – excitabilitatea şi inhibiţia corticală).
2. Învăţarea regulilor socioculturale de exprimare a emoţiilor ; pentru mai multe detalii, vezi Elena Stănculescu (2008, 2013).
3. În realitate, nu există tipuri temperamentale pure.

lentoare a reacţiilor psihomotrice, a răspunsurilor verbale la întrebări) sau decât melancolicii (care sunt deosebit de sensibili şi emotivi, având o cantitate mai mică de energie psihică pentru a o disponibiliza în activităţile în care se implică). Aceasta este o simplă prejudecată, întrucât realitatea şcolară a demonstrat că elevii, indiferent de tipologia temperamentală căreia îi aparţin, sunt capabili să obţină performanţe ridicate.

O altă recomandare practică se referă la faptul că educatorii trebuie să aibă răbdare cu cei care se încadrează în principal în tipologia colericilor, să-i înveţe să-şi gestioneze timpul, să-şi dozeze corect energia şi să nu se grabească să dea răspunsurile înainte de a se gândi foarte bine. Din punct de vedere afectiv, este de dorit crearea unor situaţii în care aceştia să descopere cât de important sunt autocontrolul şi exprimarea adecvată a emoţiilor.

De asemenea, este necesar ca profesorii să-i stimuleze pe elevii sangvinici să-şi învingă tendinţa spre superficialitate în realizarea sarcinilor şcolare, conştientizând că rapiditatea rezolvării nu înseamnă în mod necesar calitate sau învăţare profundă şi să le cultive abilităţile psihosociale şi calităţile de lider.

În ce-i priveşte pe elevii cu temperament flegmatic, este de dorit ca lentoarea lor psihică (determinată de particularităţile proceselor nervoase superioare, respectiv de faptul că inhibiţia corticală este mai mare decât excitabilitatea corticală) să fie transformată într-un avantaj şi anume meticulozitatea, răbdarea de a depune efort voluntar susţinut chiar şi în activităţi monotone, care, evident, nu suscită în mod natural interesul.

Elevii care aparţin tipologiei melancolicului au nevoie de suport emoţional din partea profesorilor pentru a-şi dezvolta treptat capacitatea de a controla hipersensibilitatea sau, în unele cazuri, chiar anxietatea în situaţiile de evaluare. Uneori performanţele acestor elevi pot fi afectate de preocuparea excesivă faţă de impresia făcută celorlalţi, de teama de inadecvare sau de neîncrederea în sine. De aceea profesorii au sarcina de a stimula procesul de autocunoaştere pentru a fi posibilă corectarea eventualelor distorsiuni în răspunsurile aparent simple la întrebarea „cine sunt eu”.

Aptitudinile sunt componenta instrumentală a personalităţii. Ele reprezintă un complex de procese şi însuşiri psihice sintetice[1], care contribuie la realizarea activităţilor la un nivel supramediu de performanţă. În legătură cu natura acestora, au existat dispute, începând cu concepţia galtoniană asupra geniului înnăscut, legate de predominanţa aspectelor ereditare sau a determinismului extern.

Pentru a se depăşi vechea dilemă denumită de Rutter (2006) *nature* vs *nurture*, trebuie făcută distincţia între procesul de dezvoltare şi valorizare aptitudinală, respectiv procesualitatea şi finalitatea funcţionării aptitudinale. Mai precis, este vorba despre faptul că aptitudinile reprezintă un ansamblu de predispoziţii (influenţe ereditare), care numai în contexte stimulative, prin exersare se transformă în capacităţi, permiţând îndeplinirea activităţilor cu rezultate foarte bune şi oricum peste medie.

Altfel spus, se conturează un „traseu” de la virtualitate la realitate concretă, de la ceva *in statu nascendi* la capacităţi şi competenţe foarte ridicate. Dar această distanţă este parcursă sau nu, în funcţie de oportunităţile din mediu care duc la descoperirea predispoziţiilor, precum şi de procesul de stimulare, care implică nu numai contexte educaţionale potrivite, ci şi efortul voluntar consistent, plăcerea de a exersa, motivaţia pentru succes, nevoia de autorealizare, valorizarea de sine, rezistenţa la stres şi frustrare

1. Adică nu însuşiri izolate, disparate, ci legate între ele, aflate într-o relaţie de interinfluenţare, care duce la un nivel mărit de operaţionalitate şi, implicit, eficienţă sau performanţă ridicată.

sau puterea de a continua atunci când nivelul de aşteptări nu mai este atins, iar randamentul nu mai este cel dorit. Observăm că factorii interni se referă în special la rolul structurilor afectiv-motivaţionale, volitive, la al imaginii de sine şi mai ales încrederii în sine şi autoeficacităţii în dezvoltarea aptitudinală.

Este de la sine înţeles că, dacă am supradimensiona importanţa moştenirii genetice, aptitudinile nu ar mai fi doar predispoziţii, ci capacităţi, care nu ar mai avea nevoie de stimulare, întrucât ar fi preformate. În plus, educatorii nu ar mai avea cu ce să contribuie, ci ar fi observatori pasivi ai performanţelor ridicate obţinute de acei elevi cu o zestre ereditară extraordinară.

Readucem în discuţie un aspect ce trebuie avut în vedere de fiecare cadru didactic. Fiecare elev trebuie stimulat pentru a-şi activa potenţialul nativ, pentru a evolua în raport cu sine însuşi, nu doar cei cu aptitudini. Este adevărat că aceştia din urmă au mari şanse să ajungă la rezultate şcolare foarte ridicate, câştigând concursuri şi olimpiade, confirmând astfel nu numai talentul şi efortul personal, ci şi activitatea profesorilor. Prin urmare, deşi este tentant şi provocator pentru orice educator să aibă elevi care să se evidenţieze în topul competiţiilor şcolare, este nevoie ca acestea să ţină cont de faptul că menirea sa este de a contribui la dezvoltarea fiecărui elev în parte, iar nu de a pune accent pe cei mai înzestraţi de natură.

După ce am aflat că în structura aptitudinală sunt aspecte ereditare şi dobândite – în contextul interacţiunii dintre predispoziţii şi influenţele educative –, trebuie să menţionăm că aptitudinile pot fi elementare sau complexe, speciale sau generale. Inteligenţa este considerată o aptitudine generală, care permite adaptarea spontană în situaţii noi, dându-ne posibilitatea „să ne capitalizăm puterile, să ne compensăm slăbiciunile, să ne modificăm mediul înconjurător, astfel încât să corespundă mai bine îndemânărilor noastre adaptative" (Scarr, Vander Zanden, 1987, p. 259). S-a ajuns la concluzia că există o corelaţie pozitivă între nivelul de inteligenţă generală şi realizările şcolare (Woolfolk, 2004), dar nu în mod necesar şi între inteligenţa generală şi succesul în viaţă. Acesta din urmă este influenţat de o serie de factori precum abilităţile sociale, nevoia de afirmare şi ceea ce Daniel Goleman (2006) a denumit inteligenţă emoţională.

Este de asemenea recunoscut că toţi elevii sunt inteligenţi, nu doar cei cu performanţe considerabile la limba maternă şi matematică. În urmă cu trei decenii, Howard Gardner (2006) elabora teoria inteligenţelor multiple, prin care evidenţia existenţa nu doar a inteligenţei lingvistice, spaţiale şi logico-matematice, ci şi inter- şi a celei intrapersonale, muzicale şi kinestezice, naturaliste şi existenţiale. Este de dorit ca fiecare cadru didactic să ţină cont de această teorie şi să pornească de la concepţia că, într-adevăr, fiecare elev din clasă este inteligent, chiar şi cei care nu excelează la disciplinele valorizate cel mai mult – limba română şi matematică[1] –, performanţele la aceste materii contribuind în mare măsură la trecerea de la gimnaziu la liceu.

Caracterul reprezintă componenta relaţional-valorică şi de autoreglaj a personalităţii (Golu, 2004 ; Zlate, 2006), ceea ce sugerează rolul caracterului în viaţa psihică :

- permite structurarea unei maniere stabile de relaţionare şi adaptare – contactul cu realitatea şi relaţia adaptativă cu aceasta, medierea interacţiunilor cu ceilalţi ;
- atitudinile caracteriale au conţinut valoric – se raportează la valori şi nu se confundă cu acestea ;

1. Pentru detalii referitoare la aplicabilitatea teoriei inteligenţelor multiple în lucrul cu elevii din ciclul primar, vezi Elena Stănculescu (2013).

– subordonează, controlează şi integrează celelalte dimensiuni ale personalităţii – rolul de autoreglare a personalităţii.

Accepţiunea în sens larg a caracterului se referă la ceea ce dă substanţă profilului psihomoral, adică mentalităţile persoanei, concepţia despre lume şi viaţă, idealurile şi aspiraţiile. În sens restrâns, caracterul desemnează structura psihică deosebit de complexă care se construieşte în interacţiunea cu mediul şi care include ansamblul atitudinilor şi trăsăturilor caracteriale, modul de raportare la sine, la ceilalţi şi la societate în ansamblu. Este necesar să facem distincţia între atitudini şi trăsături caracteriale. Atitudinile reflectă poziţia mentală a persoanei faţă de activitatea în care se implică, situaţia socială la care este expusă sau faţă de persoana cu care intră în contact. Putem deduce de aici că atitudinea este un liant sau un mediator între structura internă a caracterului şi manifestarea comportamentală. Dar cum se structurează atitudinile? Aşa cum am spus, în interacţiunea cu mediul, prin integrarea la nivel cognitiv, afectiv-motivaţional şi volitiv a ceea ce este relevant pentru persoană în diversele situaţii contextuale. Trăsăturile caracteriale sunt însuşiri definitorii, stabile, care îşi pun amprenta asupra modului de manifestare psihocomportamentală. Ce înseamnă însuşiri stabile? Stabilitatea se referă la constanţa manifestării acestora la nivel psihocomportamental, adică nu o apariţie sporadică, izolată, ci într-o diversitate de situaţii contextuale. Un elev are în structura sa caracterială trăsătura altruismului dacă în numeroase situaţii a dat dovadă că-i pasă de nevoile celorlalţi, fiind dispus să-i ajute în mod necondiţionat. De menţionat că stabilitatea caracterială nu împiedică şi plasticitatea caracterială, adică posibilitatea schimbării trăsăturilor, atitudinilor pentru o mai bună potrivire la contextele sociale semnificative nou-apărute în viaţa persoanei.

Subliniem importanţa educaţiei morale în structurarea unor caractere puternice, care să permită rezistenţa la influenţele negative (integritatea caracterială), prevenirea unor reacţii psihcomportamentale neadecvate şi, implicit, congruenţa dintre vorbe şi fapte, dintre atitudini şi comportamente (unitatea caracterială). Elevii trebuie să aibă oportunităţi din care să înveţe că satisfacerea propriilor dorinţe este mediată social, fiind necesar să ţină cont de anumite reguli acceptate social, să facă diferenţa între ce este permis şi ce este interzis, între drept şi obligaţie, între libertate şi conformare/supunere, între binele personal şi binele celorlalţi, între onestitate şi duplicitate.

Educatorii au rolul de a forma caractere şi de a contribui la modificarea caracterelor structurate deficitar. Cum? În primul rând, prin depistarea acelor atitudini sau trăsături conturate negativ şi folosirea unor metode, procedee specifice (explicaţia, jocul de rol, exerciţiul moral, exemple semnificative din viaţa reală, literatură, istorie, discuţii particulare care să ducă la surprinderea unor concepţii/interpretări greşite ale stimulilor sociali, şi nu mustrarea sau umilirea în faţa clasei) prin care să fie substituite cu unele pozitive. Un rol extraordinar de important îl are modelul de corectitudine, onestitate, obiectivitate, consecvenţă, toleranţă şi spirit de cooperare de care trebuie să dea dovadă profesorii.

Referitor la componenta atitudinală a structurii caracteriale, menţionăm importanţa formării atitudinii pozitive a elevilor faţă de învăţare, faţă de şcoală în general şi, nu în ultimul rând, faţă de sine şi faţă de ceilalţi. Atitudinea de sine, considerată nu doar componentă a caracterului, ci şi dimensiune afectivă a eului, care reflectă valorizarea de sine, încrederea în sine sau acceptarea de sine se formează în mare parte în funcţie de judecăţile de valoare, feedbackurile pe care persoanele semnificative (părinţii şi profesorii) le transmit copiilor. Subliniem necesitatea unei atenţii mărite din partea

adulţilor faţă de cum transmit astfel de mesaje, pentru a evita distorsionarea imaginii de sine, instalarea îndoielii şi autoculpabilizării.

Creativitatea sau componenta transformativ-constructivă a personalităţii (Presbury, Benson, Torrance, 2000). De menţionat două paradoxuri în legătură cu acest subiect: creativităţii i se acordă un spaţiu relativ mic în raport cu studiile pe această temă şi cu relevanţa sa în viaţa psihică, în majoritatea tratatelor de psihologia educaţiei, precum şi o raportare ambivalentă în mediul şcolar faţă ideea stimulării creativităţii. Deşi este larg acceptată importanţa dezvoltării creativităţii în şcoală, cele mai multe situaţii de învăţare stimulează conformismul, gândirea algoritmică, gândirea critică şi mai puţin gândirea euristică, divergentă, laterală, fiind rar încurajate „ieşirea din tipare", modalităţile originale de rezolvare de probleme, interpretarea realităţii, adevărurilor, evenimentelor şi fenomenelor.

Acest paradox a fost confirmatat şi în cadrul unor cercetări (Carroll, Howieson, 1992), evidenţiindu-se atitudinea profesorilor faţă de manifestările creativităţii. S-a constatat că aceştia valorizau comportamentele de conformare, cum ar fi politeţea şi respectarea regulilor impuse, realizarea la timp a sarcinilor, acceptarea judecăţilor emise de profesor, în timp ce răspunsurile ingenioase şi produsele creative erau considerate cel mai puţin dezirabile. Din disconfortul sau nemulţumirea resimţite în faţa acestor reacţii, elevii nu mai simt nevoia să-şi afirme potenţialul creativ, unii dintre ei ajungând să creadă că nu este deloc valoros să fii original şi să ai puncte de vedere diferite de ceilalţi. Nu ne putem imagina cum ar fi evoluat cunoaşterea în orice domeniu în absenţa creativităţii.

Psihologii Tardif şi Sternberg (1988) au elaborat o sinteză a cercetărilor realizate de 20 de experţi în domeniul creativităţii şi au surprins trei aspecte principale în abordarea acesteia: a) trăsăturile personalităţii creatoare, b) creativitatea ca proces şi c) creativitatea ca produs. Personalitatea creatoare se caracterizează prin originalitate, imaginaţie, fluenţă verbală, curiozitate pentru ce se ascunde dincolo de aparenţe, deschidere faţă de experienţă, receptivitate faţă de nou, construire de noi structuri, explicaţii mai degrabă decât acceptarea celor vechi, independenţă, nonconformism, asumare de riscuri, motivaţie pentru îndeplinirea scopurilor propuse, entuziasm, stabilitate emoţională, experimentarea a ceea ce Csikszentmihalyi (1993) numeşte stare de flux sau absorbţie[1]. De ce se întâmplă ca unii elevi să înveţe mai multe în afara şcolii? Unul dintre multiplele motive ar fi acela că potenţialul lor creativ nu este stimulat pe măsură.

Procesualitatea creativităţii se referă la existenţa a patru stadii: pregătirea (preocuparea şi explorarea conştientă a problemei, a fenomenului, a temei luate în discuţie fără a se fi ajuns la o soluţie sau interpretare finală), incubaţia (continuarea procesului de analiză desfăşurat de această dată involuntar şi inconştient), iluminarea (găsirea soluţiei problemei, clarificarea modului de interpretare) şi verificarea (refacerea traseului mental parcurs, pentru observarea corectitudinii acestuia şi a soluţiilor găsite). Creativitatea ca produs reflectă trecerea de la potenţial la realitate. Altfel spus, este vorba despre concretizarea creativităţii în creaţie. Pentru a fi considerat autentic creativ, produsul trebuie să fie caracterizat de noutate, originalitate şi aplicabilitate sau utilitate practică.

Ţinând cont de cele menţionate, este de dorit ca profesorii să nu se grăbească să considere răspunsurile neobişnuite ale elevilor ba fiind incorecte, inadecvate, nerealiste sau chiar bizare; să creeze un climat stimulativ pentru exprimarea punctelor de vedere

1. Starea de flux presupune implicarea totală în activitate, provocare puternică, abilităţi pe măsura provocării, motivaţie intrinsecă, alterarea percepţiei timpului şi lipsa oricărei conştientizări de sine pe fondul cufundării profunde în sarcină, sentimentul că se deţine controlul.

originale, să încurajeze punerea în practică a celor intuite sau descoperite de elevi, elaborând proiecte pornind de la ingeniozitatea şi originalitatea ideilor lor ; să stimuleze entuziasmul şi curajul elevilor de a-şi asuma riscuri, de a accepta provocările, de a se implica în demersuri cu totul noi, care implicit generează plăcerea de a testa necunoscutul, imprevizibilul, având puterea de a tolera nesiguranţa pe care o pot resimţi în astfel de situaţii elevii mai puţin creativi. Freiberg (1995) recomanda instituirea unor relaţii de mentorat pentru a-i sprijini pe elevi să-şi transforme potenţialul creativ în realitateşi a făcut acest lucru pornind de la investigarea activităţii a peste 6.000 de oameni de ştiinţă, filosofi, compozitori şi artişti, observând că productivitatea lor era mai mare în cazul în care beneficiaseră la începutul carierei de suportul oferit de un mentor.

5.2. Interacţiunea dintre subsistemele personalităţii – implicaţii educaţionale

Personalitatea este mecanismul psihic integrativ ale cărui componente sunt într-o relaţie de interinfluenţă. Prin urmare, nu componentele în sine au relevanţă în viaţa psihică, ci modul în care ele interacţionează. S-a ajuns la concluzia (Zlate, 2008) că există relaţii de ierarhizare, de interinfluenţare şi de compensare. Cele de ierarhizare se referă la dominanţa structurii caracteriale în raport cu temperamentul şi aptitudinile. Cele de interinfluenţare presupun influenţa reciprocă între cele patru componente ale personalităţii (temperament, aptitudini, caracter şi creativitate). Evident că acestea pot fi avantajoase sau, dimpotrivă, defavorabile, adaptative sau dezadaptative. De exemplu, temperamentul melancolic, caracterizat în principal de hipersensibilitate, poate dezavantaja dezvoltarea aptitudinilor complexe, întrucât copilul este foarte atent la reacţiile şi feedbackul primit de la ceilalţi, temându-se de eventualele dezaprobări sau chiar respingeri. Situaţia devine şi mai complicată când, pe fondul unei slabe încrederi în sine, se pot instala foarte uşor teama accentuată de eşec şi anxietatea în situaţii de evaluare.

Un alt exemplu, care are numeroase dovezi empirice în literatura de specialitate, este cel al corelaţiei pozitive între extroversie şi performanţele la învăţătură în şcolaritatea mică şi al corelaţiei negative între aceste variabile în liceu. Explicaţia este dată de faptul că în ciclul primar sunt avantajaţi cei care se exprimă oral cu uşurinţă, la liceu nemaifiind valabil acest lucru. Neuniformitatea ritmului de lucru al colericilor şi tendinţa spre superficialitate a sangvinilor nu sunt aspecte favorabile obţinerii unor performanţe ridicate în liceu. Dorim să subliniem că rezultatele cercetărilor arată o tendinţă, nu o regulă, ele reflectă de fapt o medie statistică. Nu înseamnă că toţi elevii de liceu care sunt extroverţi vor avea performanţe mai mici decât colegii lor introverţi. Aspectele defavorabile amintite pot fi compensate de alte trăsături de personalitate sau procese psihice. Reamintim că nu trăsăturile în sine (izolate) influenţează reacţiile psihocomportamentale, ci interacţiunile complexe dintre ele (conform teoriei structural-sistemice a personalităţii).

Relaţiile de compensare, aşa cum sugerează şi denumirea, au rolul de a menţine unitatea globală a personalităţii (de exemplu, un elev cu nivel mediu de inteligenţă poate avea rezultate foarte bune la învăţătură, la fel ca unul cu o inteligenţă ridicată, întrucât

intervine un proces de compensare datorită conştiinciozităţii, efortului voluntar susţinut, perseverenţei şi motivaţiei pentru succes).

Temperamentul poate avea un rol favorabil sau dimpotrivă, poate dezavantaja dezvoltarea aptitudinilor. Aptitudinile reprezintă acel aspect psihologic predispozant care, în condiţiile unui mediu stimulativ, se pot transforma în realitate, dând elevului posibilitatea să obţină performanţe peste medie în activităţi specifice (în funcţie de tipul aptitudinii). Fiind acceptat că temperamentul reflectă, printre altele, şi cantitatea de energie pe care o persoană o poate disponibiliza în implicarea în activitate, capacitatea de lucru şi rezistenţa la frustrare, putem deduce de aici că cei care aparţin tipului temperamental slab şi cu o sensibilitate mai mare la stimulii perturbatori (melancolicii) vor fi dezavantajaţi în ceea ce priveşte dezvoltarea aptitudinilor în comparaţie cu cei care aparţin tipului puternic şi care depăşesc mai uşor stimulii stresori.

Din nou subliniem pericolul unei interpretări reducţioniste, simpliste şi limitative, care ar crea falsa impresie că o anumită tipologie temperamentală îi împiedică pe anumiţi oameni să fie performanţi. Eminescu a fost melancolic şi acest lucru nu l-a împiedicat să se înscrie în categoria excelenţei, supradotaţilor sau oamenilor de geniu. Dezavantajele despre care vorbeam nu sunt factori determinativi, ci predispozanţi, dezvoltarea aptitudinilor depinzând de influenţa conjugată a numeroşi factori intrapsihici, pe de o parte, şi influenţe externe, pe de alta, care pot compensa sau contrabalansa impactul eventualelor aspecte temperamentale defavorabile.

Revenind la descriptorii psihocomportamentali ai temperamentului, ne putem da seama uşor de faptul că implicarea în activităţi din proprie iniţiativă, perseverenţa în sarcini, tempoul activităţii sau uniformitatea ritmului de lucru, adaptarea la situaţii noi constituie aspecte favorizante ale dezvoltării aptitudinilor şi, implicit, obţinerii unor performanţe remarcabile în şcoală sau diverse domenii de activitate. În contrapartidă, reversul acestor caracteristici trebuie să atragă atenţia educatorilor, pentru a le oferi elevilor ajutorul de care au nevoie pentru a-şi transforma potenţialul nativ în realitate. Prin urmare, trebuie corectată neuniformitatea tempoului activităţii, lipsa perseverenţei (încercând să descopere ce trăiri, stări sau trăsături îi sunt asociate acesteia – nesiguranţa, teama de eşec, neîncrederea în sine, imposibilitatea concentrării atenţiei).

Nu de puţine ori, educatorii sunt surprinşi de situaţii în care elevi foarte dotaţi, inteligenţi nu dau randament conform potenţialului şi abilităţilor, competenţelor pe care şi le-au format. O explicaţie ar putea avea în vedere aspecte defavorizante ale profilului temperamental – hipervigilenţa şi hipersensibilitatea melancolicilor pot crea inhibiţii sau chiar blocaje. Bineînţeles că există o serie de alţi factori care concură la astfel de reacţii. Se desprinde de aici concluzia că este extraordinar de important ca dascălii să se ocupe de ceea ce înseamnă stimularea competenţelor emoţionale. Dacă elevii vor învăţa cum să-şi gestioneze emoţiile, mai precis anxietăţile, în situaţii de evaluare, teama de inadecvare sau de eşec, cum să depăşească ceea ce simt în momentul în care chiar au un insucces, înseamnă că există mari şanse ca rolul predispozant dezavantajos al unor eventuale trăsături temperamentale să fie estompat sau chiar anulat.

De aceea, subliniem încă o dată importanţa implicaţiilor educaţionale ale relaţiei dintre subsistemele personalităţii. Este vorba nu doar despre avansul la nivel pur teoretic adus de studiile din domeniul psihologiei personalităţii, ci şi de necesitatea ca educatorii să fie familiarizaţi cu aplicabilitatea acestora, maximizând astfel eficienţa intervenţiilor pedagogice şi contribuţia la dezvoltarea psihică armonioasă a elevilor lor.

În ce priveşte relaţia dintre caracter şi temperament, s-a evidenţiat că acesta din urmă influenţează modul de exprimare al trăsăturilor caracteriale (Zlate, 2008). Într-un fel îşi va exprima empatia un coleric şi în alt fel un melancolic. Este foarte probabil ca primul să pună accent pe aspecte ce ţin de faptele care au provocat suferinţa emoţională, subliniind importanţa centrării pe găsirea unei soluţii (stil activ de gestionare a situaţiei), iar celălalt să se concentreze pe empatie afectivă, adică transpunerea în ceea ce simte, trăieşte cel aflat în dificultate. De asemenea, într-un fel se va manifesta în sarcinile de învăţare solicitante şi totodată monotone un coleric şi într-un alt fel un flegmatic – care este prin excelenţă perseverent şi consecvent.

S-a constatat că temperamentul predispune la anumite manifestări caracteriale. De exemplu, un coleric va avea o mai mare probabilitate de a se confrunta cu o instabilitate caracterială în comparaţie cu celelalte tipuri temperamentale, din cauza impulsivităţii. Şi în cazul relaţiei temperament-caracter, ca şi în cel al relaţiei dintre temperament-aptitudini, nu există doar avantaje. Mielu Zlate (2008) consideră că echilibrul sangvinicului reprezintă un aspect pozitiv în formarea caracterului, iar dezechilibrul colericului constituie un dezavantaj. De adăugat că, în virtutea interinfluenţelor, caracterul exercită un rol reglator asupra temperamentului prin faptul că diminuează, inhibă sau compensează eventualele trăsături temperamentale care nu favorizează desfăşurarea uniformă şi eficientă a activităţilor psihice sau care duc la interpretarea supradimensionată a experienţelor subiective (hipersensibilitatea). Rolul reglator este susţinut de trăsături caracteriale de natură cognitivă (reflexivitatea), precum şi de cele de natură volitivă (consecvenţa, hotărârea şi autodeterminarea).

În ce priveşte relaţia dintre aptitudini şi caracter, a fost subliniată importanţa congruenţei dintre acestea pentru a obţine performanţe ridicate. „Caracterul, prin sistemul său atitudinal, favorizează sau defavorizează punerea în valoare a capacităţilor. Aşadar, caracterul valorizează aptitudinile" (Zlate, 2008, p. 425). Elevii care au aptitudini ridicate într-un anumit domeniu, vor fi din ce în ce mai performanţi dacă există în structura lor caracterială trăsături ca responsabilitate, sârguinţă, consecvenţă, autodeterminare, onestitate. Vor fi dezavantajaţi cei care, chiar dacă sunt dotaţi pentru a obţine performanţe peste medie în diverse domenii, au un caracter structurat deficitar (fiind lipsiţi de responsabilitate, amânând implicarea în sarcinile de învăţare 2 procrastinare).

Efectele nu sunt numai în planul performanţelor, ci şi în relaţiile interpersonale. De exemplu, lipsa de modestie sau afişarea ostentativă a propriilor calităţi prin ridiculizarea colegilor care nu se ridică la acelaşi nivel generează reacţii de distanţare, respingere sau chiar antipatie din partea celorlalţi. De aceea, toţi elevii trebuie învăţaţi să fie toleranţi cu ceilalţi, să accepte diversitatea şi să înveţe virtutea modestiei şi importanţa efortului susţinut pentru a-şi dezvolta calităţile cu care sunt înzestraţi, pentru a le transforma în abilităţi şi competenţe. Este vorba aşadar nu doar de stimularea dezvoltării caracteriale şi depăşirii tendinţelor egocentrice, individualismului, ci şi de aprofundarea autocunoaşterii, pentru a se ajunge la acceptarea de sine (a calităţilor, dar şi a slăbiciunilor), care, la rândul său, reprezintă o premisă pentru acceptarea celorlalţi.

Realitatea concretă a scos în evidenţă reciprocitatea relaţiei dintre aptitudini şi caracter. Astfel, nu de puţine ori, odată ce elevii îşi descoperă o aptitudine, apar transformări pozitive inclusiv la nivel atitudinal, declanşate din punct de vedere afectiv-motivaţional : plăcerea, entuziasmul implicării în sarcini, nevoia de afirmare şi de autoactualizare, care, la rândul lor, influenţează atitudinea faţă de activitatea de învăţare, responsabilitatea şi perseverenţa în îndeplinirea scopurilor propuse. Aşa se explică şi faptul că una

dintre metodele gestionării comportamentelor neadecvate ale elevilor constă în descoperirea şi stimularea calităţilor acestora, care vor duce la îmbunătăţirea percepţiei de sine, precum şi a percepţiei sociale (imaginea pe care şi-o formează colegii). Astfel, schimbările la nivelul percepţiei şi cele atitudinale le permit elevilor ieşirea din rolul negativ în care s-au închistat.

Fiecare educator a probat nu de puţine ori această concluzie la care au ajuns demult specialiştii (psihologul Burrhus Skinner, deşi behaviorist, a explicat ineficienţa stimulării aversive în educaţie). Metodele pozitive, inductive (se numesc aşa întrucât se bazează pe ideea inducerii unor comportamente dezirabile pentru a le substitui pe cele neadecvate ; cu alte cuvinte, elevii află nu numai că au greşit, ci şi cum să corecteze greşeala ; Stănculescu, 2013) sunt mult mai eficiente decât cele care se limitează la simpla sancţionare a comportamentelor nepotrivite. Educaţia caracterială sau morală (presupune dezvoltarea gândirii morale, conduitei morale şi conştiinţei morale), educaţia intelectuală, educaţia în general nu se realizează prin teama de pedeapsă, ci prin intervenţii prin care adulţii îi ajută pe copii să interiorizeze treptat valorile şi normele. Pe măsura maturizării, vor ajunge să înţeleagă şi motivele pentru care regulile trebuie respectate – pentru menţinerea unor relaţii pozitive, armonioase cu ceilalţi, precum şi pentru asigurarea ordinii sociale.

Revenim la dinamica relaţiilor dintre subsistemele personalităţii, mai precis la interacţiunea dintre creativitate şi trăsături temperamentale, aptitudini şi atitudini. Un rol frenator, dezangajant sau inhibant îl pot avea : nivelul ridicat de timiditate, atitudini negative faţă de sine (neîncrederea în forţele proprii, autoeficacitatea scăzută), preocuparea excesivă faţă de impresia făcută celorlalţi, teama de eşec sau teama de inadecvare. Atitudini precum curajul de a-şi susţine punctele de vedere în faţa celorlalţi, perseverenţa, uşurinţa implicării în sarcini dificile de învăţare (stil activ, nu evitant sau pasiv), autodeterminarea favorizează manifestarea creativităţii. Acestora li se adaugă şi o toleranţă sau rezistenţă mai mare în situaţiile încărcate de ambiguitate, imprevizibile şi implicit generatoare de stres.

În urmă cu mai bine de jumătate de secol, problematica relaţiei dintre inteligenţă şi creativitate atrăgea atenţia multor psihologi. Sunt meritorii studiile de pionierat realizate de Getzels şi Jackson (1960) sau Torrance (1962). Rezultatele obţinute de Getzels şi Jackson au fost replicate de Torrance, evidenţiind că inteligenţa şi creativitatea sunt constructe psihice independente, necorelate – cei care sunt foarte inteligenţi nefiind în mod necesar foarte creativi şi viceversa.

Aceste rezultate au stârnit controverse şi alţi cercetători au ajuns la concluzia că există o corelaţie relativ mică, dar semnificativă în cazul în care scorul de inteligenţă atinge pragul de 120, peste pragul menţionat nemaifiind nicio legătură (Yamamoto, 1964). În plus, autorul modelului triarhic al inteligenţei Robert Sternberg (2001) susţine chiar existenţa unei corelaţii puternice, considerând că cei care pot să conceptualizeze şi să exploreze profund abstracţiunile pot de asemenea să genereze idei noi şi să le valorifice.

În încercarea de a dizolva aceste inconsistenţe, Kim (2006) a realizat o metaanaliză a 21 de studii pe tema relaţiei dintre inteligenţă şi creativitate, cumulând datele culese de la aproximativ 45.880 de participanţi. A ajuns la concluzia că, deşi există o corelaţie, aceasta este extrem mică, în consecinţă putând fi considerată neglijabilă. De aici se poate deduce că şi cei cu un nivel modest de inteligenţă pot fi creativi. Tot în metaanaliza respectivă s-a observat că, în perioada preşcolară şi şcolară, relaţia dintre inteligenţă

şi creativitate este mai mică decât în gimnaziu, liceu şi la vârsta adultă. Acest lucru se datorează în mare parte faptului că, în cazul celor mici, influenţele educaţionale asupra folosirii abilităţilor cognitive sunt mai reduse în comparaţie cu etapele ulterioare de vârstă.

Chiar dacă această controversă a relaţiei dintre inteligenţă şi creativitate nu a dispărut în totalitate, putem reţine pentru practica educaţională următoarele aspecte, unele dintre ele cu nuanţă prescriptivă :

- inteligenţa şi creativitatea se interinfluenţează – inteligenţa intervine în special în faza de pregătire şi cea de verificare a procesului creator, creativitatea contribuie la adaptarea spontană în situaţii noi ;
- şi elevii care nu au o inteligenţă peste medie pot avea o fantezie creatoare foarte ridicată ;
- nu nivelul de inteligenţă în sine contează, ci modul în care aceasta este exersată, de aceea profesorii trebuie să creeze situaţii de învăţare în care să încurajeze spontaneitatea elevilor, găsirea de variante alternative de rezolvare a problemelor, gândirea productivă, euristică şi divergentă ;
- aşa cum sugerează Sternberg (2003), în şcoală trebuie stimulate nu doar memoria şi gândirea analitică, ci mai ales capacitatea de sinteză, combinând informaţiile relevante în structuri noi ;
- evitarea formulării feedbackului dat elevilor într-o manieră care ar duce la blocajul creativităţii şi, implicit, la instalarea temerii de a mai da răspunsuri/interpretări originale, întrucât sunt considerate fie incorecte, fie neobişnuite sau bizare.

Se subînţelege că elevii foarte creativi vor beneficia foarte puţin de situaţiile de instruire în care se pune accent pe gândirea algoritmică, memorizare şi reproducere a informaţiilor într-o formă similară celei predate.

Din toate exemplele date se întăreşte ideea că înţelegerea structurii şi dinamicii personalităţii se bazează nu doar pe inventarierea trăsăturilor, subsistemelor acesteia, ci pe explorarea interacţiunilor complexe dintre ele. Dacă educatorii au astfel de cunoştinţe, îşi vor explica mult mai uşor şi mult mai profund manifestările comportamentale ale elevilor în contextul sarcinilor de învăţare sau în relaţiile cu ceilalţi. Prin urmare, vor şti nu numai de ce apar diverse reacţii comportamentale, ci şi unde şi cum să intervină, pentru a estompa sau chiar elimina aspecte care împiedică funcţionalitatea psihică optimă a elevilor. Astfel va fi mult mai mare probabilitatea ca elevii să se adapteze fără dificultăţi la solicitările din mediul şcolar.

Chiar dacă obiectivul acestui capitol a fost prezentarea interacţiunilor dintre subsistemele personalităţii, dorim ca în încheiere să adăugăm, în virtutea perspectivei sistemice şi psihosociale, că trăsăturile de personalitate sunt influenţate de aspecte situaţionale. Este bine cunoscut că expunerea prelungită la anumite contexte situaţionale generează schimbări la nivelul personalităţii (Asendorpf, 2009). De exemplu, când un copil trăieşte într-un mediu stimulativ din punct de vedere intelectual, în care se valorizează puternic rolul şcolii în formare, sunt şanse mari să se dezvolte trăsături precum conştiinciozitatea, perseverenţa şi structuri afectiv-motivaţionale care să susţină efortul necesar pentru a satisface nevoia de autorealizare.

Un alt exemplu ar fi impactul tipului de parenting asupra trăsăturilor de personalitate. Părinţii autoritarişti fie vor favoriza dezvoltarea unor trăsături ca pasivitatea şi

conformismul, fie spiritul contestatar faţă orice formă de autoritate. Cei democratici vor construi o relaţie autentică de comunicare afectivă cu propriii copii, favorizând instalarea unor trăsături ca asertivitatea, flexibilitatea, respectarea regulilor, normelor, cooperarea, toleranţa.

Concluzia care se desprinde este că educatorii trebuie să ţină cont nu doar de trăsăturile ca atare de personalitate (descrise amplu în teoria factorială), ci de interacţiunile dintre acestea, precum şi de interacţiunile complexe dintre personalitate şi contextele situaţionale. Astfel îşi pot explica mai uşor anumite aspecte care nu funcţionează optim, putând în consecinţă să creeze programe de intervenţie educaţională care să aducă suportul de care elevii au nevoie în lungul drum spre ei înşişi sau în dezvoltarea armonioasă a personalităţii lor.

Teme de reflecţie

1. Explicaţi care dintre cei cinci factori de personalitate descrişi în modelul elaborat de Costa şi Macrae trebuie să fie trăsături psihice dominante ale dascadrelor didactice.
2. Surprindeţi elementele commune, precum şi aspectele diferenţiatoare dintre sintagmele : profesor expert, profesor veteran, profesor cu vocaţie.
3. Explicaţi modalităţile prin care cadrele didactice contribuie la structurarea caracterială a elevilor (componenta relaţional-valorică a personalităţii).

Bibliografie

Asendorpf, J.B. (2009). Personality : traits and situations. În Ph.J. Corr, G. Matthews (eds.). *The Handbook of Personality Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

Carroll, J., Howieson, N. (1992). Recognizing Creative Thinking Talent in the Classroom. *Roeper Review*, 14(4), 209-212.

Freiberg, P. (1995). Creativity is Influenced by our Social Networks. *Monitor*, 26(8), 21.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences : New horizons*. New York : Basic Books.

Getzels, J.W., Jackson, P.J. (1962). *Creativity and Intelligence : Exploration with Gifted Students*. New York : John Wiley and Sons, Inc.

Goleman, D. (2006). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti : Editura Curtea Veche.

Golu, M. (2004). *Bazele psihologiei generale*. Bucureşti : Editura Universitară.

Kim, K.H. (2005). „Can Only Intelligent People Be Creative ? A Meta-Analysis", *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 57-66.

Presbury, J.H., Benson, J.A., Torrance P.A. (2000). Creativity. În G.G. Bear, K.M. Minke, A. Thomas (eds.). *Children's Needs II. Development, Problems and Alternatives*. Bethesda : National Association of School Psychologists.

Rothbart, M.K., Sheese, B.E., Conradt, E.D. (2009). Childhood temperament. În Ph.J. Corr, G. Matthews (eds.).*The Handbook of Personality Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rutter, M. (2006). *Genes and behaviour : nature-nurture interplay explained*. Londra : Blackwell.

Scarr, S., Vander Zanden, J. (1987). *Understanding Psychology*. New York : Random House.

Stănculescu, E. (2008). Socializarea emoţiilor în copilărie. În S. Chelcea (ed.). *Ruşinea şi vinovăţia în spaţiul public. Pentru o sociologie a emoţiilor*. Bucureşti : Editura Humanitas.

Stănculescu, E. (2013). *Psihologia educaţiei de la teorie la practică*. Bucureşti : Editura Universitară.
Sternberg, R.J. (2001). What is the Common Thread of Creativity ? Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom. *American Psychological Association*, 56(4), 360-362.
Sternberg, R.J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
Tardif, T.Z., Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity ? . În R.J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
Teglasi, H. (2000). Temperament. În G.G. Bear, K.M. Minke, A. Thomas (eds.), *Children's Needs II : Development, Problems and Alternatives*. Maryland : National Association of School Psychologists, Bethesda.
Torrance, E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Londra : Pearson Education.
Yamamoto, K. (1964). A Further Analysis of the Role of Creative Thinking in High-School Achievement. *The Journal of Psychology : Interdisciplinary and Applied*, 58(2), 277-283.
Zeidner, M. (2009). Personality in educational psychology. În Ph.J. Corr, G. Matthews (eds.), *The Handbook of Personality Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
Zlate, M. (2006). *Fundamentele psihologiei*. Bucureşti : Editura Universitară.
Zlate, M. (2008). *Eul şi personalitatea*. Bucureşti : Editura Trei.

Capitolul 6

Caracteristicile dezvoltării personalităţii copilului/preşcolarului

Cristina Marina Ghiţă, Teodora Irina Moţăţăianu

6.1. Introducere

Orice copil are nevoie de un miez, unde să poată creşte şi să se dezvolte. Aici află cine este prin identificare şi contraidentificare cu propriii săi părinţi, aici îşi formează identitatea de sine, aici îşi poate umple rezervorul afecţiunii, aici învaţă care îi sunt limitele şi cum să pună limite celorlalţi, aici îşi cunoaşte drepturile şi îndatoririle.

Părinţii ajută copilul să crească precum o sămânţă, îi oferă un înveliş, o coajă care îl protejează să crească frumos, să prindă rădăcini puternice. Învelişul însă nu trebuie să fie nici prea strâmt, nici prea larg ; dacă cresc prea strâmt, sămânţa poate muri, rădăcinile nu cresc şi, pe măsură ce se înalţă, copacul nu îşi poate găsi echilibrul. Este vorba de supraprotecţie, copilul neputându-şi căpăta autonomia. Fiind prea larg, acest înveliş poate crea haos, rădăcinile ar creşte în toate direcţiile, iar hrana emoţională ar ajunge cu greu la el. Un spaţiu atât de mare între copil şi părinte conduce la o relaţie haotică. La fel şi dacă mediul în care trăieşte copilul este lipsit de substanţă, de dragoste, de suport ; copilul ar fi în permanenţă într-o goană după afecţiune şi dragoste, pe care nu va şti să le descifreze corect ; ar fi într-o permanentă fugă, ferindu-se de emoţiile sale şi ale celorlalţi, ascunzându-se în interiorul lor de prea multul sau de prea puţinul emoţional.

Credem că fiecare copil este unic şi are un potenţial încă necunoscut de noi, dar care poate fi valorificat de către adulţi deschizând uşi şi lăsând copilul să exploreze, liber şi fără teamă, doar acompaniat de sprijinul nostru.

Fundamentul vieţii se bazează pe cei „şapte ani” în care se formează patternurile comportamentale, schemele şi scenariile de viaţă.

Este foarte important să cunoaştem fiecare etapă a dezvoltării copilului, cu tot ceea ce cuprinde ea, cu dezvoltarea biologică, neuropsihică, emoţională şi socială.

În continuare, vom încerca să redăm modul în care se împletesc aceste componente ale dezvoltării, cum se influenţează şi cum conlucrează ele, care ar fi fazele aşa-zis critice, cum le putem micşora amploarea şi, nu în ultimul rând, cum putem găsi metode de restabilire a echilibrului interior al copilului.

Perioada copilăriei timpurii este considerată cea mai importantă pentru dezvoltarea vieţii psihice, deoarece marchează momentul în care se pun bazele cognitive, emoţionale şi sociale pe care se construieşte personalitatea copilului.

Acest fundament poate fi fragil sau viguros ; pe baza lui, copilul îşi clădeşte abilităţile de care va avea nevoie pe tot parcursul vieţii.

6.2. Caracteristicile dezvoltării personalităţii preşcolarului

Dezvoltarea umană, „proces ce tinde spre armonizare şi echilibru" (Şchiopu, Verza, 1995, p. 32), reprezintă ansamblul de creşteri, modificări, transformări şi restructurări realizate la nivelul fiinţei umane (văzută unitar şi integrativ), cu efecte de amplificare a posibilităţilor adaptative. Omul este o fiinţă biopsihosocioculturală ce îndeplineşte funcţia epistemică, pragmatică şi axiologică, iar dezvoltarea sa vizează trei dimensiuni : *biologică, psihică* şi *socială*.

Dezvoltarea biologică reuneşte transformările fizice, morfologice şi biochimice desfăşurate la nivelul organismului uman şi presupune două aspecte esenţiale : unul cantitativ, creşterea (amplificări, diferenţieri şi specializări), şi unul calitativ, maturizarea (desăvârşirea structurală şi funcţională).

Dezvoltarea psihică semnifică procesul de constituire şi restructurare continuă a mecanismelor psihice, a structurilor psihocomportamentale (psihicul se află într-un *perpetuu statu nascendi* (Popescu-Neveanu, 1978, p. 195).

Dezvoltarea socială reprezintă procesul de constituire, consolidare şi perfecţionare a comportamentului desfăşurat în acord cu exigenţele valorilor, normelor şi regulilor morale şi civice.

Între cele trei dimensiuni există relaţii de interdependenţă : dezvoltarea psihică este influenţată, în bună parte, de dezvoltarea biologică şi, la rândul ei, o condiţionează pe cea socială (Zlate, 1993 ; Golu, 2001).

Dezvoltarea analizatorilor, a sistemului nervos central, a sistemului osteo-muscular creează premisele dezvoltării senzoriale, intelectuale, emoţionale, motrice. Destructurările intervenite la nivelul creierului (leziuni, tumori, modificări ale chimismului cerebral), la nivelul analizatorilor afectează activitatea psihică. Destructurările biologice intervenite pe parcursul vârstei a treia produc fragilizarea vieţii psihice (Şchiopu, Verza, 1995). Influenţa dezvoltării biologice asupra celei psihice nu este însă unic direcţionată şi permanentă, ci reprezintă doar o premisă pentru dezvoltarea psihică.

Dezvoltarea socială este mijlocită, susţinută şi condiţionată de cea psihică. Înţelegerea şi respectarea valorilor morale şi civice, exercitarea relaţiilor interpersonale în consens cu morala socială necesită un anumit nivel al dezvoltării psihice.

Dezvoltarea umană reprezintă rezultatul interacţiunii eredităţii, mediului şi educaţiei ; nu se poate spune cu precizie cât din structura personalităţii se datorează eredităţii, cât mediului şi cât educaţiei. Specialiştii în psihologia dezvoltării afirmă că acţiunea eredităţii asupra dezvoltării este mijlocită, valorificată şi compensată de mediul sociocultural şi educaţie sau poate fi nevalorificată şi chiar compromisă de un mediu sociocultural cu anumite caracteristici defavorizante.

Procesul creşterii şi dezvoltării biologice începe din momentul concepţiei, continuă intens pe tot parcursul copilăriei şi presupune permanente şi complexe modificări morfo-funcţionale. Mecanismul creşterii şi dezvoltării este condiţionat genetic, dar e influenţat de factori externi şi interni.

Efectele factorilor externi depind de intensitatea acestora, durata acţiunii lor şi de vârsta la care acţionează. Cele mai sensibile perioade sunt primele săptămâni de viaţă, primele luni şi primii ani, atunci când procesul de creştere este cel mai rapid. Anumiţi factori externi sunt foarte importanţi. Vom enumera câţiva factori care pot influenţa dezvoltarea copilului :

Mediul fizic afectează creşterea şi dezvoltarea copilului prin aer, soare, lumină, temperatură, umiditate, presiune atmosferică şi raze ultraviolete. Noxele chimice, radiaţiile pot fi extrem de dăunătoare, nu numai pentru dezvoltarea psihică, ci şi pentru cea biologică ori pentru starea de sănătate. La fel de mult contează condiţiile de micromediu fizic oferite de locuinţă.

Factorii *socioeconomici* sunt şi ei importanţi. De exemplu, gradul de educaţie al părinţilor, situaţia lor financiară influenţează condiţiile materiale, igienico-sanitare, stările afective generale existente în familie în mijlocul căreia copilul trăieşte, se hrăneşte şi explorează.

Climatul familial (cald, calm, optimist, cooperant sau, din contră, rece, tensionat, agresiv şi ostil), atmosfera emoţională din interiorul familiilor dezorganizate, frustrările afective, toate acestea pot produce multiple şi diverse efecte, care pot avea rezonanţă imediată sau îndepărtată, profundă sau nesemnificativă asupra dezvoltării copilului. Atmosfera emoţională din jurul copilului îi influenţează dezvoltarea (în special psihică) şi starea de sănătate a copilului mic.

Educaţia poate deveni factorul determinant al dezvoltării, cu efecte constructive dacă „este gândită, proiectată, asigurată şi desfăşurată efectiv în această manieră" (Golu, 2001, p. 150). Ea poate fi influenţată de concepţia despre viaţă a părintelui, concepţia lui pedagogică, teoriile pedagogice la care aderă, modelele şi practicile educaţionale cunoscute de el.

Ereditatea determină o serie de însuşiri individuale : unele sunt fizice, externe (de exemplu, talia, greutatea), altele biochimice, interne (de exemplu, particularităţi ale compoziţiei sângelui, ale structurii celulare, ale construcţiei glandulare), sau însuşiri funcţionale (de exemplu, tipul de sistem nervos central, caracteristici ale analizatorilor).

Acţiunea eredităţii este însă mijlocită de regimul de viaţă, determinat de mediul familial. Valorificarea resurselor fizice şi fiziologice cu care se naşte copilul este „reglementată de cerinţele sociale şi modelele educaţionale practicate de către părinţi" (Golu, 2001, p. 132).

Dezvoltarea psihică este înţeleasă ca „apariţie şi manifestare a proceselor, însuşirilor, stărilor şi structurilor psihice, în timp ce dezvoltarea socială implică o continuă amplificare a posibilităţilor de relaţionare cu ceilalţi şi o abordare cât mai bună a propriei conduite cu diversitatea cerinţelor speciale" (Creţu, 2009, p. 37).

Modelul organicist prezentat de Tinca Creţu în lucrarea *Psihologia vârstelor* (2009), susţine că oamenii se dezvoltă diferit de-a lungul vieţii şi că ei înşişi sunt cei care răspund, într-un procent mai mare decât factorii externi, de toate modificările şi schimbările apărute în interiorul lor. În cadrul acestui model regăsim trei teorii : psihanalitică, dezvoltarea psihosocială şi dezvoltarea cognitivă.

Conform *teoriei psihanalitice* fondate de Sigmund Freud (Allport, 1981), există trei niveluri ale minţii umane : inconştientul (id), ego şi superego. Forţele inconştientului sunt controlate şi oprite de puterea egoului şi a superegoului. Freud vorbeşte şi despre cinci stadii de dezvoltare : stadiul oral (0-1 an), stadiul anal (2-3 ani), stadiul falic (3-5 ani), stadiul de latenţă (5-12 ani), stadiul genital (12-18 ani). În concepţia teoriei psihanalitice, interiorul individului este cel care contribuie la dezvoltarea sa ulterioară, Eul fiind instanţa care reuşeşte să păstreze un echilibru între impulsurile iraţionale şi normativitatea mediului extern.

Freud este de părere că numeroase aspecte ale personalităţii adultului îşi au rădăcinile în viaţa psihică, în etapele psihosexuale ale copilăriei descrise mai sus.

Teoria sa se sprijină pe două concepte fundamentale : natura şi educaţia sunt factori foarte importanţi în educaţia copilului, iar pe de altă parte, experienţele din prima parte a vieţii copilului ar putea avea efecte asupra vieţii viitoare a adultului. El afirmă că, dacă experienţele copilului dintr-o etapă nu sunt favorabile dezvoltării sale, o parte din libido va rămâne fixat în acel stadiu şi acest fapt nu va permite trecerea la stadiul următor.

Freud este de părere că prin joc copilul transpune experienţele traumatice, emoţiile neplăcute, conflictele şi situaţiile stresante. Astfel, jocul are un caracter simbolic ; copilul transpune în lumea interioară a jocului tot ceea ce l-a impresionat şi marcat în viaţa reală, se eliberează de situaţiile traumatizante, încercând să stăpânească situaţia stresantă la care a fost supus sau a asistat.

O altă teorie cuprinsă în modelul organicist este cea a *dezvoltării psihosociale*, promotor este Erikson (Cosmovici, Iacob, 2005), un reprezentant emblematic al curentului neofreudian. Teoria are ca principiu în dezvoltarea psihică relaţiile sociale ale individului şi posibilele conflicte. Ţinând cont de conflictele existente, Erikson a identificat 8 stadii în dezvoltare : încredere, autonomie, iniţiativă, competenţă, identitate, intimitate, creativitate, integritate.

Altă teorie care se încadrează în acest model este cea elaborată de Jean Piaget, *teoria dezvoltării cognitive* (Zlate, 2007).

În centrul acesteia stă inteligenţa umană, definită prin capacitatea de adaptare la mediu şi la modificările din mediu. Cercetările lui J. Piaget se centrează pe înţelegerea de către copii a conceptelor de bază precum timp, spaţiu, cauzalitate, număr, cantitate, clase şi relaţiile dintre clase. J. Piaget considera ca inteligenţa umană are la bază un principiu biologic, şi anume organizarea. Organizarea structurilor cognitive are loc încă de la naştere şi se dezvoltă pe parcursul creşterii copilului.

Aşa cum toate organismele vii se adaptează la mediu, şi inteligenţa umană este un fenomen adaptativ. Individul se adapteaza la solicitările mediului pentru a supravieţui cu ajutorul mecanismelor de acomodare şi asimilare. Adaptarea presupune echilibrarea dintre organism şi mediu. Asimilarea presupune asimilarea de noi informaţii şi înţelegerea acestora prin potrivirea a ceea ce este cunoscut (schemele cognitive anterioare).

Cele patru stadii elaborate de J. Piaget urmăresc succesiv îmbunătăţirea capacităţilor cognitive. În primul stadiu (senzorio-motor) are loc dezvoltarea schemei corporale, a motricităţii şi a simţurilor. Cel de-al doilea (preoperaţional) între 2 şi 7 ani, are ca trăsături egocentrismul, cauzalitatea, identitatea, formarea conceptului de număr. În cel de-al treilea (de la 7 la 11 ani), al operaţiunilor concrete, gândirea este concret operaţională : raţionament cauzal şi reversibilitate. În ultimul stadiu (de la 11-12 până la 18,

uneori chiar 19 ani) gândirea atinge pragul operaţiunilor formale, al abstractizării, sistematizării şi începe să aibă un caracter ipotetico-deductiv.

J. Piaget a caracterizat copiii ca fiind participanţi activi la propria dezvoltare. Ei nu absorb informaţiile, ci le interpretează conform nivelului lor de înţelegere. Piaget consideră că toţi copiii, indiferent de mediul social sau cultural din care fac parte, se dezvoltă intelectual prin parcurgerea aceloraşi stadii şi substadii de dezvoltare intelectuală. Însă e posibil ca un copil să nu atingă stadiul final, al inteligenţei formal-operaţionale, din cauza unor carenţe educative ale mediului în care trăieşte.

Teorii ale dezvoltării afective – John Bowlby – teoria ataşamentului

Ataşamentul înseamnă căutarea apropierii celuilalt în faţa stresului. Ataşamentul este definit ca „relaţia afectivă preferenţială, selectivă ce se stabileşte cu una sau mai multe persoane de referinţă" (Bowlby, 2011, p. 56). Tot Bowlby spunea că „fiecare om este înzestrat cu sisteme de comportament care asigură supravieţuirea speciei" (Bowlby, 2011, p. 63).

Între nou-născut şi părinţii săi sau persoanele de referinţă se dezvoltă o relaţie aparte. Ataşamentul îl determină pe copil să caute sprijin, apărare şi linişte la persoana de referinţă, în caz de pericol. Comportamentul de ataşare este activat în situaţii de necesitate sau când copilul doreşte apropierea fizică. Situaţiile de necesitate, de alarmă, sunt însoţite de stres emoţional (când creşte distanţa fizică dintre persoana de referinţă şi copil, în stări de disconfort fizic sau emoţional, în situaţii de durere sau teamă).

În urma experienţelor timpurii cu persoanele de referinţă, copilul dezvoltă un model internalizat de reprezentare (*inner working model*), o matrice psihică ce va rămâne relativ stabilă pe tot parcursul vieţii. Acest lucru se bazează pe principiul central al teoriei ataşamentului, acela că experienţele timpurii dintre persoanele de îngrijire şi copii le oferă acestora din urmă un model de relaţie pentru viitor. Chiar dacă acest model/pattern de ataşament se poate modifica de-a lungul vieţii, există tendinţa de a rezista schimbărilor ce pot surveni în viaţa adultului. Modelul internalizat de reprezentare conţine experienţele timpurii ale ataşamentului, dar şi aşteptările, nevoile şi dorinţele pe care individul le are în relaţia cu ceilalţi de-a lungul vieţii. Şi astfel patternul se reia.

Teme de reflecţie

Viziunea globală a *modelului mecanicist* este diferită de cea a modelului de mai sus, la baza sa stând rolul important al factorilor externi. Din această perspectivă, individul este pasiv la reacţiile şi răspunsurile trimise din şi înspre mediu, aşadar influenţele mediului sunt cele care dictează dezvoltarea umană (Shaffer, 2009). În cadrul acestui model regăsim următoarele teorii: teoria dezvoltării a lui Watson, teoria condiţionării operante a lui Skinner şi teoria învăţării sociale a lui Bandura. Watson consideră copiii o „tabula rasa, care se dezvoltă prin experienţă" (Bonchiş, 2000, p. 31), definind dezvoltarea prin schimbările comportamentale succesive şi diferite de la un individ la altul. Conform teoriei lui Skinner (1976), dezvoltarea psihică este controlată de două acţiuni esenţiale: întăririle şi pedepsele. Întăririle sunt laudele, încurajările, comportamentele

care conduc la o creştere a răspunsurilor pozitive în viitor. Pedepsele sunt ameninţări, blamări, umiliri care au rolul de a reduce sau de a elimina comportamentele negative. Teoria lui Bandura (2006), pornind de la recompense şi pedepse, Skinner, susţine că personalitatea copilului se dezvoltă prin interacţiune socială. Sunt aduse în discuţie şi două concepte noi : imitare şi identificare. Imitarea este o copiere a unor acţiuni sau a unui comportament care ajută copilul să îşi formeze unele abilităţi sau deprinderi. Identificarea cu modelele este primordială, prezenţa lor susţinând individul în formarea unui comportament agreat de societate.

Modelul contextual intervine între cele două modele prezentate ca un mediator, susţinând relaţia şi corelaţia dintre factorii de mediu şi indivizi. O teorie care are la bază modelul contextual este teoria dialectică a lui Riegel, care are în atenţie patru dimensiuni esenţiale ale dezvoltării : biologică, psihologică, fizică şi sociologică. Toate acestea se află în strânsă legătură şi dependenţă, conducând la o unitate în dezvoltarea umană (Lerner, 2002).

Unul dintre fondatorii teoriei psihosociale, Erikson, consideră că există opt stadii ale dezvoltării care se manifestă pe toată perioada vieţii, personalitatea umană fiind într-o continuă construcţie şi reconstrucţie. Luminiţa Iacob şi Andrei Cosmovici (2005, p. 39) prezintă în lucrarea lor, stadialitatea dezvoltării, conform teoriei lui Erikson. În continuare, sunt enumerate stadiile dezvoltării psihosociale, însoţite de principala achiziţie : stadiul infantil (0-1 an) – încredere/neîncredere ; stadiul copilăriei mici (1-3 ani) – autonomie/depedendenţă ; stadiul copilăriei (3-6 ani) – iniţiativă/retragere ; stadiul copilăriei mari (6-12 ani) – eficienţă/inferioritate ; stadiul adolescenţei (12-18 ani) – identitate/confuzie ; stadiul adultului tânăr (20-35 ani) – intimitate/izolare ; stadiul adultului (35-60 ani) – realizare/rutină creativă ; stadiul bătrâneţii (după 60 ani) – integritate/disperare. Fiecare dintre cele opt stadii prezintă formarea unei achiziţii din spectrul vieţii psihosociale şi, în acelaşi timp, un conflict sau o criză de dezvoltare.

Preşcolaritatea reprezintă o perioadă de dezvoltare, cunoaştere şi autocunoaştere. Mediul familial şi social au un impact puternic pentru dezvoltarea personalităţii copilului, pentru tot ceea ce înseamnă preşcolaritate. Laturile personalităţii suferă modificări sub mai multe aspecte : fizic, cognitiv, afectiv, comportamental, social. Copilul intră într-o etapă socială nouă, plină de provocări, care îl stimulează pe acesta la experienţe uimitoare : experienţa vieţii în grup, a concentrării pe sarcină, a dialogului şi a ascultării, a ordonării lumii în cifre şi litere cu sens, a jocului, a întrecerii şi competiţiei (Minulescu, 2003).

Perioada preşcolară se caracterizează printr-o dezvoltare fizică (continuă creşterea în înălţime, în talie şi în greutate) şi cognitivă profundă (transformări deosebite la nivel al sistemului nervos central, care se observă prin intensificarea intereselor, aspiraţiilor şi a aptitudinilor, reflectate în dorinţa şi plăcerea de explorare a mediului extern). Dezvoltarea psihică la această vârstă este complexă şi integrală (Creţu, 2006, p. 107). Experţii în psihologia dezvoltării evidenţiază că următoarele achiziţii sunt „dominantele profilului" vârstei antepreşcolare : apariţia reprezentărilor şi a activităţilor mintale, însuşirea limbajului, apariţia conştiinţei de sine.

În planul senzorialităţii se remarcă : dezvoltarea percepţiei formei şi culorilor (ca percepţii vizuale), perfecţionarea percepţiei auditive, începerea procesului de subordonare şi integrare a informaţiilor tactile de către percepţia vizuală, coordonarea între văz şi auz. Aceste transformări au la bază transformările biologice (de la nivelul analizatorilor respectivi) şi acţiunea exploratorie a copilului asupra obiectelor. Mai puţin semnificative

sunt transformările de la nivelul percepţiei distanţei, percepţiei gustative, percepţiei olfactive. În perceperea timpului, percepţie complexă, copilul are încă dificultăţi.

Evenimentul major în planul senzorialităţii este, potrivit psihologului Tinca Creţu, „debutul reprezentărilor" (Creţu, 2006, pp. 107, 110), care are o influenţă deosebită asupra activităţii mintale. Cu siguranţă, reprezentările preşcolarului sunt încă şterse, individualizate, lacunare, statice şi puternic saturate afectiv.

Gândirea se caracterizează prin animism, egocentrism, sincretism şi artificialism (Piaget, 2005).

Animismul se referă la tendinţa copilului de a considera că lucrurile sunt însufleţite, asemenea fiinţelor umane. Copilul el are convingerea că cei din jurul său percep lumea la fel ca el, că nu există o altă perspectivă, fapt ce relevă că întâmpină dificultăţi în a separa propriul eu de lumea înconjurătoare.

Egocentrismul se manifestă prin credinţa copilului că se află în centrul universului, că totul se petrece în jurul lui pentru a răspunde dorinţelor sale.

Sincretismul se exprimă prin tendinţa de a pune în relaţie cauzală lucruri între care nu există nicio legătură logică ; se produce ca urmare a faptului că gândirea este dominată de impactul emoţional al lucrurilor pe care le pune în relaţie şi se explică prin prioritatea afectivului în faţa logicii. Absenţa unor noţiuni de conservare se datorează ireversibilităţii operaţiunilor gândirii.

Artificialismul se manifestă prin aprecieri eronate, ca urmare a dificultăţilor de conservare a cantităţilor, volumelor, lungimilor, mulţimilor.

Dezvoltarea gândirii este strâns legată de dezvoltarea limbajului care, la rândul său, este tributar transformărilor, după un program ereditar, de la nivelul aparatului verbo-motor şi relaţiilor de comunicare cu adulţii (în principal cu mama). Dezvoltarea limbajului presupune următoarele dimensiuni : semnificarea obiectelor prin intermediul cuvântului, perfecţionarea pronunţiei (sunt prezente încă o serie de dificultăţi de pronunţie datorate imaturităţii aparatului verbo-motor, dar şi greşelilor educative ale părinţilor), îmbogăţirea vocabularului, complicarea comunicării verbale (cuvânt-frază, înşiruire de două-trei cuvinte, fraza gramaticală, frază), debutul interiorizării structurilor gramaticale. Datorită dezvoltării gândirii şi limbajului, creşte capacitatea de înţelegere.

Semnificarea obiectelor prin reprezentare şi cuvânt, ca şi acumularea de experienţe cu obiectele, fac posibile combinările şi recombinările de imagini, anticiparea rezultatelor fără încercări concrete. Şchiopu şi Verza (1995, p. 99) evidenţiază importanţa „constituirii imaginaţiei ca dimensiune a psihicului" în operarea cu informaţiile. Transformarea experienţei trăite într-o formă care include elemente din alte experienţe este produsul imaginaţiei, ceea ce face ca „scorneala să nu fie minciună" (Vincent, 1972, p. 46).

Este vârsta lui „nu" – copilul răspunde negativ la diferite cerinţe, solicitări, propuneri, lucru ce îl face să creadă că deţine controlul asupra a ce se întâmplă în jurul său. De asemenea, sunt contexte şi situaţii în care întâmpină dificultăţi în controlul reacţiilor emoţionale, ceea ce face ca sprijinul adultului să fie esenţial în astfel de momente. Pe lângă un comportament negativist şi opoziţionist, uneori manifestă furie şi chiar agresivitate dacă lucrurile nu se întâmplă aşa cum doreşte el. Se întâmplă să înceapă mai multe activităţi pe care nu le finalizează decât în urma insistenţelor adulţilor, şi mai ales, a motivaţiilor extrinseci, de tip recompense. În alte situaţii apar teama şi neliniştea provocate de despărţirea mai îndelungată de părinţi (de pildă, când merg la grădiniţă), în funcţie de cum şi cât s-a realizat desprinderea, separarea (Cosmovici, Iacob, 2005).

Cu privire la Eu, în preşcolaritate simţul corporal devine mai profund (toate părţile corpului au importanţă); începuturile de reciprocitate îl ajută să înţeleagă părerile celorlalţi; creşte respectul faţă de sine prin dorinţa de a lucra singur.

G. Allport (1981) adaugă două aspecte importante care sporesc individualitatea copilului: existenţa Eului şi imaginea Eului. Primul aspect este legat de apariţia simţului de proprietate (consideră că îi aparţin foarte multe lucruri, persoane: „tatăl meu", „mingea mea"); al doilea aspect se caracterizează printr-un debut al conştiinţei copilului, care începe să sesizeze ce cer adulţii de la el.

O altă dimensiune este conştiinţa morală care include unele elemente (reprezentări, noţiuni) şi unele ceva mai complexe (sentimente, obişnuinţe). Sunt specifice conştiinţei morale următoarele particularităţi: are un caracter situativ; conduitele morale pozitive sunt mult mai apreciate decât cele negative; conduitele morale ale altora sunt mai apreciate decât cele proprii; adeziunea la normele morale este mai mult afectivă decât raţională; aprecierile sunt dihotomice.

Jocul reprezintă o activitate fundamentală, iar curiozitatea este prezentă şi manifestată activ; copilul dezvoltă forţă şi inteligenţă mai mare, capacitatea de achiziţionare şi cea de învăţare devin din ce în ce mai intense, datorită intereselor de cunoaştere (Şchiopu, Verza, 1981).

6.3. Dezvoltarea psihoemoţională în preşcolaritate

Ca urmare a evoluţiei psihice generale, planul afectiv al copilului este instabil, întrucât se supune legii celei mai mari tentaţii.

Buna dispoziţie se bazează pe starea de confort ce ia naştere din asocierea a numeroşi stimuli din mediul extern, dar şi din cel intern, implicaţi în satisfacerea trebuinţelor sale (de hrană, iubire, protecţie, confort şi siguranţă).

Pe măsură ce înaintează în vârstă, conduitele afective devin tot mai complexe. Încă de la un an jumătate, se formează matricea de ataşament faţă de mamă sau persoana de referinţă, persoana care îl îngrijeşte. Copilul poate forma o matrice de ataşament sigur faţă de mai multe persoane care îl îngrijesc, dar în special faţă de persoana de referinţă, mama. Rezonanţa afectivă bazată pe ataşament face ca, în momentul de teamă, copilul să se refugieze în braţele mamei. Ataşamentul se exprimă ca o nevoie de conservare a unei apropieri emoţionale faţă de persoana lângă care copilul se simte în siguranţă. În acelaşi timp, ataşamentul său poate să devină selectiv faţă de unii membri ai familiei. Copilul exprimă afecţiunea şi în funcţie de ce vede la părinţii săi.

În conduite asemănătoare se înscriu şi momentele în care copilul se îndepărtează de cei care l-au supărat sau se „agaţă" de mamă pentru a fi sigur că nu i se va întâmpla ceva rău. În acest caz, matricea de ataşament este combinată cu o anumită formă de anxietate în care teama este deosebit de evidentă.

Conduitele de ataşament se complică şi se diferenţiază şi se pot manifesta şi faţă de o jucărie sau un obiect – jucăria de tranziţie.

Apar conduite emoţional-afective manifestate prin aşa-numitele stări de „lirism" sau „melancolie" ce influenţează relaţiile cu cei din jur. Tot acum se manifestă şi gelozia în raport cu un alt copil, chiar animal, căruia i se acordă mai multă atenţie sau faţă de

o persoană care se interpune între el şi mama sa. Legat de fenomenul geloziei, trăirile psihice capătă un caracter de ambiguitate.

Spre sfârşitul perioadei antepreşcolare se formează gelozia latentă faţă de intruziunea paternală la băieţi (complexul Oedip), şi maternală la fetiţe (complexul Electra). Copilul devine tot mai conştient de sine, dar şi de ceilalţi copii şi persoane din mediul său apropiat ; începe să recunoască, apoi învaţă diferenţele dintre băieţi şi fete (aşa-numita identitate sexuală) ; se va identifica cu părintele de acelaşi sex („voi fi ca tata", „mă îmbrac numai în roz, pentru că rozul este pentru fetiţe"). Îi plac păcăleala, gluma, comicul, surâde la complimente şi are unele accese de generozitate când este bine dispus.

Este indicat să stimulăm identitatea copilului nostru, încurajându-l să-şi menţină interesul pentru o gamă variată de activităţi. În acelaşi timp, se manifestă timiditatea faţă de persoanele străine, iar simpatia şi antipatia încep să fie tot mai nuanţate.

Anxietatea morală are la bază teama şi trăirea sentimentului de vinovăţie. Copilul devine mai nesigur, iar frica de pedeapsă duce la conduite de evitare şi disponibilitate emoţională reduse şi de comunicare. Cu timpul, copilul este mai atent la atitudinile mamei sau persoanei care îl îngrijeşte, face încercări de atenţionare şi de câştigare a afecţiunii prin conduite deja aprobate ca fiind de „succes", trăind astfel confortul psihic ca pe o stare de „fericire". Odată trăit acest sentiment nou, va fi atent la modalitatea prin care poate dobândi aceste stări noi şi va tinde să le repete.

Spre vârsta de trei ani devine capabil să-şi exprime sentimentele şi gândurile faţă de ceilalţi, devine mult mai conştient de el. Tot acum, începe să-şi aleagă hainele, are preferinţe pentru anumite culori, texturi şi stiluri. Aceasta îl ajută să-şi dezvolte identitatea, dar nu în ultimul rând, să devină autonom. Dacă se va ţine cont de acest fapt, copilului preşcolar îi va plăcea să fie autonom şi va adopta conduita de a se descurca singur (să îşi tragă singur fermoarul, să îşi pună şosetele singur, să îşi taie friptura cu cuţitul, chiar să cureţe singur zarzavaturile). Aceste acţiuni îi iau timp, nefiind decât un mic experimentator, iar noi avem tendinţa total greşită de a grăbi lucrurile, putând îngrădi şi chiar bloca autonomia copilului. Astfel, există riscul să avem un copil de şapte ani care nu mănâncă singur supa.

6.4. Dezvoltarea conştiinţei despre sine a preşcolarului

Concepţia despre sine reprezintă tabloul complet al capacităţilor, trăsăturilor şi evaluărilor despre sine ale unui individ. Concepţia despre sine se formează în jurul vârstei de un 1-2 ani, când copilul îşi însuşeşte conduita mersului, şi devine tot mai clară pe măsură ce îşi dezvoltă capacităţile cognitive.

Stima de sine reprezintă judecata pe care o are copilul faţă de propria persoană, faţă de valoarea sa şi se bazează pe capacitatea sa de descriere. În acest sens, stima de sine a copilului preşcolar nu se bazează pe temeiuri reale ; de regulă, acceptă judecăţile adulţilor, care oferă feedback pozitiv, şi în consecinţă, le poate supraevalua.

Concepţia despre sine şi stima de sine tind să devină mai realiste în timpul copilăriei mijlocii, pe măsură ce judecăţile adulţilor, dar şi ale societăţii (profesori, colegi) se internalizează.

6.5. Personalitatea matură pentru şcoală. Caracteristicile dezvoltării personalităţii şcolarului mic; profilul şi evoluţia personalităţii copilului la varsta şcolară mică

Primele experienţe ale copilului din mediul şcolar sunt esenţiale pentru succesul său şcolar şi social.

Perioada şcolarului mic reprezintă un moment de progres sub aspectul dezvoltării psihice şi sociale. Cea mai importantă trăsătură specifică acestei perioade este dată de conştientizarea procesului de învăţare. Intrarea copilului într-un program şi cadru instituţionalizat, caracterizat prin structură, organizare şi planificare îi conferă acestuia cadrul favorabil pentru asimilarea şi aprofundarea cunoştinţelor, învăţarea fiind activitatea fundamentală şi profundă, reuşind să producă acţiuni intense şi remarcabile asupra personalităţii copilului (Creţu, 2009).

La vârsta şcolarizării, copilul este deja pregătit pentru interacţiunea socială, deoarece se presupune că a fost implicat în programul grădiniţei. Dar noul mediu, şcoala, învăţătorul, colectivul de colegi, noile cerinţe, mai complexe şi mai numeroase decât cele de la grădiniţă, implică o nouă adaptare.

De cele mai multe ori, copiii aduc în mediul şcolar patternurile învăţate în familie sau la grădiniţă şi acestea, de regulă, nu coincid cu cerinţele noi ale şcolii, care pot intra uneori în conflict cu cele învăţate deja de copil, producându-i stări de frustrare, chiar anxietate. Astfel că, noul mediu, şcoala, îi poate părea micuţului elev un mediu înfricoşător ; sunt necesare multe abilităţi psihopedagogice din partea adulţilor, părinţi şi profesori, precum şi o bună colaborare între şcoală şi părinte.

Nu de puţine ori, copiii îşi doresc să fie apreciaţi de învăţător, ceea ce conduce la o competitivitate subiacentă. Acest tip de competiţie poate avea şi un efect pozitiv asupra copilului, acela de a învăţa să convieţuiască alături şi împreună cu ceilalţi copii– ceea ce îi poate servi pe viitor, în ceea ce priveşte plăcerea de a fi în preajma oamenilor, de a lucra împreună şi alături de ei. Însuşi Kohlberg a afirmat că dezvoltarea conştiinţei începe în prima parte a şcolarităţii.

Studiile de specialitate au arătat că acei copii care sunt plăcuţi şi acceptaţi de ceilalţi se descurcă mai bine la şcoală şi că aceia care nu sunt plăcuţi se confruntă cu simptome de depresie şi anxietate (Flook, Repetti, Ullman, 2005).

De asemenea, se remarcă un tipar al neajutorării cu precădere la vârsta la care copilul intră la şcoală (6-7 ani) (Burhans, Dweck, 1995 ; Ruble, Dweck, 1995). Copilul neajutorat se simte ruşinat de incapacitatea sa de a rezolva cu succes sarcina şi renunţă la ea ; de fapt, el nu se aşteaptă să reuşească şi nu mai încearcă, deja a perceput mesajul că „nu este în deajuns de bun să reuşească”. El atribuie rezultatele slabe sau respingerea socială deficienţelor lui. De aici, sarcina adultului, a educatorului, în general, şi a învăţătorului, în special, de a-l încuraja pe preşcolarul mare sau şcolarul mic să-şi formeze o imagine de sine pozitivă, să-l încurajeze ori de câte ori este cazul, să-i ofere feedback concret, focalizat şi să evite în totalitate critica.

Acest sentiment de neajutorare, de a nu fi în stare, se poate perpetua până la vârsta adultă dacă nu se intervine, pe de o parte, în educarea sau reeducarea copilului la vârstă fragedă, şi, pe de alta, la reeducarea adultului cu care copilul interacţionează uneori (părinte, educator, învăţător).

Şi stilul de parentaj poate influenţa eşecul sau succesul şcolar al copilului. De exemplu, foarte important este mediul de învăţare. Acest fapt presupune furnizarea unui loc special unde copilul poate lucra. De asemenea, şi organizarea unui program de somn, de masă, de efectuare a temelor. La fel de important este şi programul activităţilor extraşcolare, care ar trebui să fie foarte atent selecţionat, pentru a nu suprasolicita copilul. Stilul de parentaj poate influenţa foarte mult şi motivarea copilului pentru învăţare, pentru cunoaştere.

Dezvoltarea psihosocioemoţională a copilului este influenţată în totalitate de acest moment al intrării în şcoală. Activitatea de învăţare se caracterizează printr-un mod de desfăşurare organizat şi structurat, specificul acestei activităţi reuşind să producă pentru şcolarul mic formarea şi dezvoltarea unor deprinderei necesare pentru un proces de integrare şi adaptare eficient. În această perioadă, în profilul personalităţii copilului începe să se contureze o imagine de ansamblu caracterizată prin responsabilitate, conştientizare de sine, relaţii afective pozitive faţă de conţinuturile învăţării (Allport, 1990). Organizarea procesului de învăţare şcolară produce influenţe puternice asupra formării şi dezvoltării relaţiilor sociale ale şcolarului mic, acesta reuşind să se integreze într-un grup social şi astfel conturându-se un echilibru cu lumea externă.

Formarea deprinderilor de scris-citit specifice acestei perioade îi permit copilului un acces facil la conţinuturi simple şi complexe de învăţare, iar reuşita asimilării acestor conţinuturi contribuie la dezvoltarea încrederii în forţele proprii şi la formarea unei imagini de sine pozitive. Prezenţa cadrului didactic, imaginea învăţătoarei reprezintă un puternic factor declanşator pentru conştientizarea statutului şi rolului de elev, dar şi pentru stimularea şi motivarea intenţionată şi reglată conştient pentru acţiunile şi activităţile atitudinale şi comportamentale (Cosmovici, Iacob, 2009). În acest stadiu are loc şi apariţia unor posibile aptitudini pentru diferite domenii de studiu, sistemul educaţional şi întreaga sa organizare reprezentând factorul decisiv pentru dezvoltarea eficientă a personalităţii şcolarului mic.

În ceea ce priveşte sistemul trebuinţelor şi al nevoilor, specificul acestei perioade este dat prin apariţia unor trebuinţe şi interese noi, prin recalibrarea celor din stadiile anterioare. Nevoia de curiozitate, de a şti, de a cunoaşte stă la baza motivaţiei intrinseci şi prezintă un rol fundamental pentru formarea şi dezvoltarea personalităţii ; este cea care îl stimulează şi îl determină pe elev să acţioneze adecvat în raport cu activităţile de învăţare (Chelcea, 1994).

Valorile şi trăsăturile de caracter pe care şcoala reuşeşte să le formeze şi să le dezvolte la şcolarul mic sunt punctualitatea, disciplina, responsabilitatea, conştiinciozitatea, perseverenţa, corectitudinea. Ele sunt prezente şi evidenţiate în toate acţiunile psihocomportamentale ale elevului. Sfera afectivă a şcolarului este una complexă şi diversă, reuşind să treacă spontan de la o reacţie afectivă la alta. Elevul manifestă control intenţionat asupra propriilor trăiri şi reacţii afective. O puternică trăsătură ce se manifestă în această perioadă este empatia, elevul reuşind să evidenţieze în relaţiile interumane o bună capacitate de înţelegere a stărilor afective ale celor din jurul său. Prezenţa familiei în activitatea de învăţare produce şcolarului dezvoltarea unor sentimente morale, precum cel al datoriei, al ruşinii şi al responsabilităţii, acestea contribuind la succesul procesului educaţional. Laudele, aprecierile şi încurajările sunt condiţiile pentru dezvoltarea unui sentiment al încrederii în propriile puteri şi pentru formarea unei atitudini critice (Şchiopu, Verza, 1981, *apud* Anghelescu, 1989).

Conştiinţa morală a elevului este caracterizată în această etapă de formarea unei autonomii morale prin susţinerea oferită de relaţiile cu ceilalţi colegi şi prieteni. În această

perioadă, şcolarul mic îşi formează şi îşi dezvoltă un sistem de norme, reguli, un control al elaborării, îndeplinirii şi verificării sarcinilor date. Referitor la dezvoltarea conştiinţei morale din această perioadă, Piaget spunea că „sentimentele morale, legate la început de o autoritate sacră, dar care, fiind exterioară, nu poate să impună decât o obedienţă simplă, evoluează în sensul unui respect sincer şi al unei reciprocităţi, ale cărei efecte de decentrare sunt mai intense şi mai durabile" (Inhelder, 2005, p. 98). Conştiinţa de sine a şcolarului mic prezintă manifestări diferite faţă de stadiile anterioare, în această perioadă elevul începând să fie interesat şi de propriile trări afective şi comportamentale, orientându-se spre viaţa sa interioară şi prezentând scurte momente de autoreflecţie.

Teme de reflecţie

1. Prin ce se caracterizează conştiinţa morală a unui şcolar mic ?
2. Propuneţi câteva măsuri concrete pentru organizarea activităţii la clasă care să vizeze dezvoltarea psihomorală a şcolarului mic.
3. Identificaţi deprinderile pe care le dezvoltă un şcolar mic.
4. Identificaţi cauzele şi găsiţi câteva remedii pentru trăsături ca minciuna şi ruşinea la şcolarul mic.
5. Care sunt condiţiile pentru a asigura o dezvoltare emoţională echilibrată unui şcolar mic ?
6. Cum credeţi că aţi putea crea o relaţie sigură de ataşament în sala de clasă pentru a asigura un mediu de învăţare favorabil ?
7. Numiţi elementele-cheie ale perioadei preşcolarităţii.
8. Identificaţi câteva condiţii pentru dezvoltarea pshică.
9. Analizaţi câteva metode eficiente de comunicare cu un preşcolar.
10. Credeţi că experienţele şcolare din clasa I pot influenţa întreaga activitate şcolară a copilului ? Argumentaţi.

În încheiere, vă propunem o activitate pentru dezvoltarea inteligenţei emoţionale a copiilor pe care o puteţi desfăşura acasă sau la clasă.

Comunicare autentică

Obiective

Această activitate îi va ajuta pe şcolari :

- să descopere ce înseamnă comunicarea autentică şi care sunt avantajele ei ;
- să exerseze comunicarea autentică cu persoane de gen masculin şi feminin.

Materialele necesare

- coli de hârtie şi creioane.

Explicarea şi desfăşurarea activităţii

Timp de 5 minute, şcolarii se plimbă prin sală şi, de fiecare dată când întâlnesc o colegă sau un coleg se opresc în faţa acesteia/acestuia şi îi spun : „Văd la tine... îmi imaginez că... simt că... vreau să-ţi spun că... aş dori să…", apoi aşteaptă aceleaşi cuvinte de la ceilalţi.

Bibliografie

Allport, G.W. (1981). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Allport, G.W. (1990). *Structura şi dezvoltarea personalităţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Anghelescu, C. (1989). *Zi de zi cu copilul. Elemente practice de psihologie a copilului*. Bucureşti : Editura Medicală.

Bandura, A. (2006). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. În T. Urdan, F. Pajares (eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.

Bonchiş, E. (2000). *Dezvoltare umană*. Oradea : Editura Imprimeriei de Vest.

Bowlby, J. (2011). *O bază de siguranţă. Aplicaţii clinice ale teoriei ataşamentului*. Bucureşti : Editura Trei.

Brazelton, B., Sparrow, J.D. (2008). *Puncte de cotitură. De la trei la şase ani. Dezvoltarea emoţională şi comportamentală a copilului tău*. Bucureşti : Editura Fundaţiei Generaţia.

Burhans, K., Dweck C. (1995). Helplessness in Early Childhood. The Role of Contingent Worth. *Child Development*, 66(6), 1719-1738.

Chelcea S. (1994). *Personalitate şi societate în tranziţie*. Bucureşti : Editura Ştiinţă şi Tehnică.

Cosmovici, A., Iacob, L. (2005). *Psihologie şcolară*. Iaşi : Editura Polirom.

Creţu, T. (2006). *Psihologia educaţiei*. Bucureşti : Editura Credis.

Creţu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*. Iaşi : Editura Polirom.

Flook, L., Repetti, R., Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictor of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(3), 319-327.

Golu, P. (2001). *Psihologia învăţării şi dezvoltării*. Bucureşti : Editura Humanitas.

Harwood, R., Miller, A., Vasta, R. (2010) *Psihologia copilului*. Iaşi : Editura Polirom.

Inhelder, B. (2005). *Psihologia copilului*. Bucureşti : Editura Cartier.

Lerner, R. (2002). *Concepts and Theories of Human Development*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Minulescu, M. (2003). *Psihologia copilului mic*. Bucureşti : Editura Psyche.

Papalia, D., Olds, S.W., Feldman, R. (2010). *Dezvoltarea umană*. Bucureşti : Editura Trei.

Piaget, J. (2005). *Psihologia copilului*. Bucureşti : Editura Cartier.

Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti : Editura Albatros.

Rayner, E., Joyce, A. (2012). *Psihodinamica dezvoltării umane*. Bucureşti : Editura Trei.

Shaffer, D. (2009). *Social and Personality Development*. Wadsworth : Cengage Learning.

Skinner, B.F. (1976). *About Behaviorism*. New York : Vintage Books.

Şchiopu, U., Verza, E. (1995). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Vincent, R. (1972). *Cunoaşterea omului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Zlate, M. (1993). *Psihologia copilului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Zlate, M. (2007). *Introducere în psihologie*. Iaşi : Editura Polirom.

Capitolul 7

Educabilitatea. Relaţia dintre ereditate, mediu şi educaţie

Cristian Bucur

7.1. Ereditate

Definită ca o proprietate a organismelor vii, *ereditatea* presupune transmiterea către urmaşi a caracteristicilor dobândite.

La nivel genetic, pentru organismul uman vorbim de peste 40.000 gene organizate în 46 de cromozomi care formează perechi ; aceste 23 de perechi rezultante se pun în relaţie ca urmare a fecundării şi iau forma XX sau XY (pentru indicatorul de sex al organismului).

Mai mulţi autori au elaborat problematica semnificaţiei şi a relaţiei dintre factorii dezvoltării şi ai educabilităţii ; amintim pe Tinca Creţu, Pantelimon Golu, Gamon şi Bragdon, Crahay, Verzea sau Birch etc. Preocuparea pentru identificarea factorilor şi a relaţiei acestora cu evoluţia fiinţei umane a fost mereu prezentă.

Dacă a existat tendinţa de a evidenţia transmiterea unor aptitudini sau chiar capacităţi de la o generaţie la alta (Golu, 1985 ; Atkinson *et al.*, 2002), Creţu (2009) părea să sugereze că aceste tendinţe sunt clar depăşite şi este nevoie de o nouă paradigmă în care cercetarea genetică să conducă spre o eliminare a absolutizării şi a rolului determinist al eredităţii.

Ca factor de influenţă educaţională, ereditatea este delimitată de caracteristicile biofuncţionale generale ale organismului, de caracteristicile funcţionale ale analizatorilor senzoriali (de la sensibilitatea auditivă la cea tactilă), de tipul de SNC şi de temperament, care este o dimensiune înnăscută (Siegel, Bryson, 2014), caracteristicile de personalitate (Big Five) aşa cum, interesant, arătau unii autori (Plomin, Caspi, 1999), de caracteristici somatice, dar şi metobolice generale şi ale metabolismului cerebral (Gamon, Bragdon, 2007), de anumite predispoziţii pentru deficienţe (de pildă, predispoziţia pentru tulburări schizoide) sau dificultăţi de învăţare, de praguri de durere şi chiar reactivitatea faţă de anumite medicamente, ce pare să fie determinată de structura ADN (Davidson, Begley, 2013) ş.a.

Importanţa eredităţii este extrem de vizibilă faţă de evoluţia educabilităţii şi a dezvoltării, dacă ne gândim că înălţimea este asociată cu poziţia de conducere (Arădăvoaice, 1999), şi a venitului, dacă ne gândim că genul este (încă) un factor de acces sau de

excludere în anumite sarcini, profesii sau activităţi. Să nu uităm că astăzi există multe şcoli în lume care se adresează elevilor băieţi şi altele care se adresează elevilor fete. Dacă adăugăm atitudinile empirice privind factorul ereditar, criteriile organice, somatice, funcţionale şi metabolice privind accesul şi succesul pentru o activitate profesională cum e modellingul sau baschetul etc., ne putem forma o idee mai clară referitoare la cât de tributari suntem faţă de sursa ereditară a copilului.

Influenţa genetică asupra evoluţiei viitoare a copilului este semnificativă dacă luăm ca exemplu tulburările de atenţie (TDA); Weintraub (Surman, Bilkey, Weintraub, 2013) afirmă că la băieţi se întâlneşte de trei (3) ori mai frecvent decât la fete. Se consideră că aptitudinea are o dublă natură (înnăscută şi dobândită) datorită conceptului complementar de capacitate şi performanţă (altfel, ne-am raporta la ea doar prin prisma eredităţii). Să nu uităm că nivelul de IQ este o dimensiune puternic corelativă pe linie ereditară şi la fel se întâmplă şi cu multe dintre aptitudinile speciale (din domeniile artistice).

Există semne de întrebare privind influenţa covârşitoare a laturii ereditare şi genetice asupra influenţei evoluţiei viitoare.

Gamon şi Bragdon (2007), fără a explora explicit sensul eredităţii, prezintă o perspectivă tulburătoare asupra fenomenului psihic (ca fapt emergent creierului, ca organ principal al sistemului nervos); este vorba chiar despre titlul cărţii, care ne atrage atenţia că mintea poate fi concepută ca un muşchi ce poate fi antrenat. Suportul fizic pe care îl asigură biochimismul cerebral pentru mecanismele, fenomenele şi activităţile psihice este, în viziunea autorilor, unul cu totul şi cu totul semnificativ.

O altă interpretare relativ similară ca tematică şi care ne provoacă să punem în relaţie mai bine suportul biologic al faptului psihic, SNC şi creierul este cea legată de diferenţierile de prelucrare informaţională ale celor două emisfere, dreaptă şi stângă (Siegel, Bryson, 2014). Astfel, se poate evidenţia că rezultatul prelucrării informaţionale, a soluţiilor, a cuvintelor, a tuturor outputurilor la care ne putem gândi este un rezultat care are la bază o preferinţă clară de prelucrare fie prin mecanisme de organizare, ordonare, ierarhizare, logică, lingvistică, liniaritate şi secvenţialitate (emisfera stângă), fie prin mecanisme holistice, nonverbale, imagistice, euristice, senzoriale şi autobiografice (emisfera dreaptă) (Siegel, Bryson, 2014).

Ereditatea, aşa cum o înţelegem astăzi, pare să fie un factor cu importanţă, cu semnificaţie şi orientare a dezvoltării, dar orb, fără capacitate de influenţare de la nivel individual; programele de eugenie genetică din Egiptul Antic şi până la proiectele genetice staliniste, trecând prin experienţele naziste, nu fac decât să evidenţieze afirmaţia de mai sus. Ereditatea este un factor orb pentru că este prea puţin la îndemâna oricui să o modifice, să îi aducă valoare sau să o genereze. Ea este – şi atât. Ea este într-un anumit fel – şi atât. Scapă, de cele mai multe ori, oricărei influenţe conştiente, oricărei orientări intenţionate de a genera, chiar şi influenţa, dezvoltarea şi evoluţia puiului de om.

7.2. Mediu

Mediul este un factor care, de asemenea, a fost cosiderat nu doar important, ci chiar determinant şi hotărâtor. Să ne amintim de începuturile behaviorismului şi de părintele acestuia, Watson, explicând că, pentru a influenţa parcursul de dezvoltare şi de formare

profesională, nu este nevoie decât de un nivel de normalitate, iar influenţa decisivă constă în aplicarea unor programe de formare care să poată genera (din foştii copii) actuali medici, ingineri, profesori etc. (Zlate, 2000).

Mediul pare să cuprindă o serie de conţinuturi legate de resurse materiale şi spirituale, de influenţe instituţionale şi organizatorice, culturale, naturale etc.

Ca factor de influenţă, mediul poate fi conştientizat prin două din formele sale: macromediul şi micromediul. Este vorba despre relaţia în care se află individul conectat social. Astfel, avem mai multe tipuri de relaţii în care este implicat şi faţă de care se poziţionează fiecare personalitate – prin specificul faţetei de personaj (Zlate, 2000). Fiecare face parte dintr-un macromediu, pe care îl putem plasa atât la nivelul ţării, cât şi al continentului sau al UE (în cazul ţării noasree); de asemenea, mergem către medii din ce în ce mai mici, pe care le numim judeţe, oraşe; pentru ca, ajungând la micromedii, să discutăm despre cartierul şi mai apoi strada pe care locuim, blocul (eventual scara) şi, implicit, vecinii, şcoala, grădiniţa, facultatea la care învăţăm sau locul unde muncim etc.

În acest mod putem să înţelegem că fiecare dintre noi este parte comună dintr-o serie de micromedii cu un anumit specific, micromedii care (de cele mai multe ori) sunt parte integrantă a unui mediu social mai vast – macromediul. Dacă ne raportăm la o astfel de înţelegere a relaţiilor pe care le are mediul asupra evoluţiei, putem să identificăm o multitudine de factori care (printr-un anumit conţinut) creează direcţii clare de acţiune în viitoarea evoluţie şi dezvoltare. Să luăm diferite exemple: unul dintre acestea ar putea să fie legat de caracteristicile economice ale micromediului, strada sau cartierul în care locuieşte copilul, şi accesul facil la anumite produse (alimentare, spre exemplu) prin natura (acestora) şi preţurile practicate de magazinele respective; de asemenea, putem să ne raportăm la micromediul cartierului prin grădiniţele şi şcolile la care (va) merge copilul şi prin preocuparea părinţilor pentru „o şcoală bună", lucru care produce adevărate acrobaţii administrative privind mutaţii şi acte de identitate pentru a fi pe strada (şi la numărul) alocat prin circumscripţia şcolară; tot la nivelul acestui micromediu avem în vedere parcurile şi spaţiile de joacă, siguranţa, regulile sociale cu care se întâlneşte copilul; prin nivelul cultural, de grijă, prin tipul şi intensitatea atitudinilor prosociale pe care le au membrii microgrupului (reguli de igienă şi de curăţenie: de la bloc şi scară până la vecinii de stradă şi cartier, dar şi normative lingvistice şi de limbaj), mediul social îşi pune amprenta asupra modalităţilor de interacţiune pe care le înţelege şi le vede copilul.

Conceptul de tip de mediu social poate fi complicat dacă adăugăm ca variabile nu doar mărimea (macro *vs* micro), ci şi tipul: mediu cultural, natural, profesional, socioafectiv, economic. Toate aceste tipuri de medii creează un anumit specific de influenţă asupra dezvoltării. Să le exemplificăm pe fiecare dintre ele.

Mediul cultural poate fi înţeles prin producţiile culturale în care trăieşte şi evoluează individul; să ne gândim la spectacole de teatru, de film, cărţi, ziare, reviste etc. Avem printre acestea medii culturale în care există o intoxicaţie cu subiecte superficiale şi care exploatează doar nevoile organice (de la ziarele care se citesc în mijloacele de transport în comun până la videoclipurile muzicale în care reţeta succesului este utilizarea masivă a indicilor sexuali); avem şi medii culturale unde schimbul de idei, argumentele, profunzimea estetică sau artistică este dominantă (spectacole de teatru sau festivaluri, dezbateri şi articole reflexive).

Mediul natural capătă şi el un specific interesant dacă luăm ca exemplu spaţiul de joacă şi interacţiunea cu natura pe care o poate realiza un copil în mediul oraşului (luăm în calcul toate avertizările şi pancartele cu „Nu călcaţi iarba") şi un copil din mediul rural ; dacă vom chestiona câţi copii din mediu urban s-au urcat (măcar o dată) într-un copac, majoritatea care ar răspunde afirmativ nu au facut-o în oras. Gradul de poluare şi de menţinere a unei vieţi psihice optime poate varia foarte mult ; mediul natural se traduce şi prin posibilităţile unei hrăniri de calitate, cu produse de calitate care să conţină drept conservant cel mult sarea sau oţetul.

Natura mediului profesional poate fi mai ascunsă la o primă vedere ; mediul profesional se poate traduce în dezvoltare prin preocuparea şi interesul adultului faţă de educaţia copilului. Astăzi, din ce în ce mai mulţi părinţi sunt mai interesaţi, mai preocupaţi de calitatea actului educaţional, vehiculează pe bloguri şi alte mijloace electronice informaţii cu un caracter educaţional (din nefericire, de mult prea multe ori calitatea acestor informaţii este, în cel mai bun caz, îndoielnică), se interesează de şcoli, de cursuri de formare, de limbi straine etc. Chiar dacă asistăm la o exacerbare nepermisă şi o degringoladă a acestor demersuri, nu se poate să nu sesizăm că mediile socioprofesionale cu impact, cu studii superioare, cu programe de formare aprofundată (master, doctorat) sunt foarte preocupate şi investesc timp şi bani în educaţia copiilor.

Mediul socioemoţional este strâns legat de conţinutul şi modul de manifestare a emoţionalităţii. Personalitatea, dar şi dimensiunea profesională despre care discutam mai sus, la care putem adăuga experienţa personală, ne conduc către activarea şi nuanţarea manifestărilor emoţionale faţă de copil ; modul de interacţiune, mai afectiv, mai grijuliu, mai ocrotitor sau modalităţi mai reci, delegative, în care timpul şi tipul de interacţiune sunt scăzute fac ca dezvoltarea socioemoţională a copilului să varieze, iar odată cu aceasta să varieze şi dezvoltarea cognitivă (Ciccotti, 2008). Avem ca punct de referinţă chiar manifestările în timpul experimentului situaţiei străine (Birch, 2000) ; se poate observa cu uşurinţă cum copilul cu un ataşament de tip siguranţă, chiar şi cel cu ataşament nesigur (şi mai puţin copilul cu ataşament indiferent) manifestă o modificare semnificativă a comportamentului explorator, de cunoaştere, şi a complexităţii interacţiunii cu mediul în funcţie de prezenţa/absenţa adultului de suport. Astfel, lipsa adultului de suport, ca şi a unui alt adult (înlocuitor) are efecte devastatoare asupra interacţiunii copilului cu mediul (Birch, 2000 ; SiCPsychology, 2011). Se poate sesiza cu foarte multă uşurinţă cum o astfel de lipsă fracturează orice comportament explorator ; cu alte cuvinte, copilul devine incapabil să interacţioneze cu mediul înconjurător la un nivel suficient de profund. Dacă facem apel şi la unele lucrări româneşti, identificăm o sintagmă extrem de plastică referitoare la prezenţa/absenţa sursei afectivităţii ca factor major de mediere şi mobilizare în relaţia cu mediul : „avitaminoză afectivă" (Şchiopu, Verza, 1995) ; formularea este una de impact deoarece ne atrage atenţia asupra sensului de forţă şi a energiei de implicare a individului în activitatea psihosocială : copilul cu o fragilă dezvoltare emoţională, contradictorie sau destructurată întâmpină şi mari dificultăţi în acţiunile de cunoaştere, de manifestare a personalităţii, de ineracţiune socială şi interrelaţionare atât cu ceilalţi copii de vârstă asemănătoare, cât şi cu adulţii. Într-un sens complementar acestor concepte, s-au şi dezvoltat o serie de noţiuni adiacente, printre care şi cel de stil parental.

Rămâne întrebarea referitoare la capacitatea de influenţă a acestora asupra evoluţiei. Pentru a clarifica răspunsul, ne orientăm spre două direcţii : prima este legată de teoriile

învăţării şi de evoluţia stadială între genetică şi adult (Vîgotski şi zona proximei dezvoltări – Birch, 2000), iar cea de-a doua este legată de contextele în care specificul uman se păstrează sau reuşeşte să se dezvolte când cadrul social uman este semnificativ alterat.

Dacă modelul teoretic oferit de Vîgotski (Birch, 2000) modelează faptul că interacţiunea umană cu lumea şi formarea schemelor perceptive (la început pe baza reacţiilor circulare secundare şi terţiare, pentru ca mai apoi complexitatea să capete accente specific umane şi să poată fi schematizată în forme incipiente de reprezentare, odată cu vârsta de 18 luni), mediul devine mediu social uman şi tipul de relaţie dintre copil şi adult devine unul preferenţial, cu valoare formativă şi faţă de care copilul reacţionează şi îşi modelează propria interacţiune cu lumea (Harwood, Miller, Vasta, 2010).

În cadrul aceleiaşi direcţii privind învăţarea socială, ne orientăm spre Bandura (Crahay, 2009) şi modelul său teoretic prin care învăţarea se realizează ca urmare a expunerii la exemple comportamentale din partea adulţilor (cu precădere consideraţi modele). Chiar experimentul princeps, cel al păpuşii Bobo[1], demonstrează că reacţia copilului nu este una tipică, de asociere a stimulilor ; copilul prelucrează şi interpretează comportamentul văzut, realizat de adult într-un sens propriu, folosind jucării şi mişcări ce nu erau prezente în „modelul" comportamental executat (de adult). Astfel, deducem că, într-o astfel de învăţare, copilul adaptează la propriile mijloace „spiritul" acţiunii adultului, identificând, izolând şi apoi extrapolând această esenţă la practici şi resurse proprii. În acelaşi experiment se poate sesiza că subiecţii nu numai că utilizează obiecte pe care nu le-au văzut în acţiunea adultului, ci chiar manifestă exuberanţă şi o amplificare a comportamentului văzut la adult. Cu alte cuvinte, putem spune că nu este vorba despre o copiere a comportamentului, ci de o prelucrare complexă şi cu indici sociali de subtilitate.

Problematica modelului este parţial consistentă, în sensul în care nu orice adult este un model şi nu orice comportament devine demn de a fi învăţat. Există câteva ingrediente-cheie : statul perceput ca superior, asemănarea sau similitudinea dintre model şi cel care preia modelul, comportamentele masculine (faţă de cele feminine) şi persoanele percepute ca fiind competente.

Influenţa învăţării sociale ne provoacă să ne dăm seama de impactul şi semnificaţia gesturilor, vorbelor şi afectivităţii exprimate într-un mod care, de cele mai multe ori, este unul implicit, mai exact necontrolat şi nemonitorizat conştient.

O a doua direcţie de a răspunde la întrebarea care persistă este legată de felul în care anumite componente psihice se dezvoltă în situaţia unor contexte social-umane semnificativ perturbate. Un exemplu relevant este limbajul şi utilizarea limbii ca fenomen social. Deprinderea limbajului se realizează în mai multe faze, dar putem spune că, odată cu vârsta de 12-14 luni, copilul începe să exprime cuvinte holofrazice, pentru ca la 24 de luni să poată exprima structuri frazeologice (Creţu, 2009). Cazurile copiilor care nu au beneficiat de un mediu uman de dezvoltare sau acesta a fost foarte degradat au evidenţiat că dezvoltarea limbajului nu este nici un „dat" ereditar şi nici o „achiziţie doar socială" (copii pierduţi în natură – Bronson, Merryman, 2011). Dacă pentru aceşti copii (reintegraţi ulterior în mediul uman) dezvoltarea limbajului a înregistrat progrese minime, ceilalţi copii care au fost integraţi în mediul natural uman au avut o dezvoltare normală (am spune noi), specific umană, incluzând creativitate la nivel lingvistic. Chiar

1. Bandura's Bobo Dale Experiment. *Everywhere Psychology*. Disponibil la https : //www.youtube. com/watch ? v = dmBqwWlJg8U.

dacă aparatul fonator (la nivel biologic) nu sufera modificări, stimularea relaţională a copilului de către adult prin folosirea şi stabilirea de puncte de referinţă cu sens, simbolice pare să fie critică în achiziţia limbajului la nivel uman.

Un sens interesant al relaţiei mediului cu ereditatea poate fi văzut în rezultatele proiectului NIM (Birch, 2012); încercând să contrazică modelul interacţiunii specifice dintre adultul om şi copil (Mare, 1988), cercetătorii au încercat să umanizeze un pui de cimpanzeu, prin adopatarea totală într-o familie umană, în care să fie tratat ca un copil, nu un cimpanzeu[1]; deşi cu rezultate remarcabile în saltul de dezvoltare al primatei, diferenţele semnificative ale acesteia faţă de copil au rămas (chiar dacă iniţiatorii studiului au declarat rezultatele un succes). Din acest punct de vedere ne putem întoarce la iniţiativele lui Vîgotski legate de sensul dezvoltării ce constă în relaţia interumană dintre adult şi copil, mult mai profundă decât semnificantul social şi care are ca fundament un sistem psihosocial capabil să preia şi să integreze aceşti semnificanţi, să le dea sens uman şi să-i integreze supraordonat şi recursiv. În felul acesta, inputurile sociale nu sunt doar inputuri, ci devin rezultante, care se amplifică selectiv şi relaţional pe baze de sisteme de cunoaştere extrem de complexe, care dau sens şi oferă un nou nivel al acestor inputuri nu prin acumularea lor succesivă, ci prin interconectivitatea lor, prin experienţa acumulată şi prin orientarea lor preferenţială sub vectorul de intenţie conştientă.

Fără un sistem atât de nivel biologic şi cu capacitatea de prelucrare informaţională, cât şi capabil social să ofere semnificanţi care respectă legi sistemice şi sinergetice, dezvoltarea umană este foarte puţin explicabilă fie prin ereditate, fie prin mediu.

Ereditatea şi biologicul explică unele începuturi şi declanşări ale unor componente psihologice; în absenţa unei umanităţi complexe, dinamice, care vehiculează valori de interacţiune şi cultură, factorul ereditar nu asigură realizarea funcţionalităţii psihice umane.

Modelarea umană, cu sens şi semnificaţie complexe, de nivel social şi utilizată prin vectori accesibili nu transformă primatele (chiar şi pe cele mai evoluate) în candidaţi probabili la umanitate. Calitatea relaţiilor interumane nu generează *sine qua non* conţinuturi şi procesualităţi, chiar dacă sunt înregistrate evoluţii deosebite.

7.3. Educaţie

Dacă ereditatea şi mediul sunt factori orbi, imuabili, educaţia este singura capabilă să influenţeze devenirea umană.

Pornim de la două studii evidenţiate de Marzano (2015), Raportul Coleman din 1966 şi lucrarea lui Nye, Konstantopoulos şi Hedges din 2004, şi observăm că rezultatele lor sunt relativ contradictorii: dacă Raportul Coleman (desfăşurat pe 640.000 de elevi din clasele I-IV şi IX-XII) concluzionează că şcolile au prea puţină influenţă asupra performanţelor copiilor, dacă eliminăm influenţa contextului familial şi social general al elevului, cercetarea lui Nye şi a colaboratorilor săi dovedeşte că elevii (din ciclul primar) ai căror profesori au un nivel de competenţă didactică mai mare sunt mai eficienţi şi au,

1. Vezi https://www.youtube.com/watch?v=K3DErazYFYM.

la rândul lor, un nivel mai ridicat (nu identic) în testele de citit şi socotit cu 14-18 centile, adică variind între 0,33 şi 0,46 din abaterea standard. Cu alte cuvinte, am putea spune că un profesor aflat (ca nivel de competenţă) printre cei mai buni 25% îşi va ajuta elevii să obţină un nivel mai înalt în sarcinile de citit şi socotit, rezultatele fiind cu 13% până la 18% mai bune decât cele ale elevilor ai căror profesori sunt printre cel mai puţin eficienţi 25%.

Bineînţeles că aceste rezultate se încadrează în tendinţa actuală de a căuta şi identifica profesori buni, şcoli bune etc., care poate fi uşor detectată pe blogurile şi în mediile online ale comunităţilor de părinţi. Pe de altă parte, aşa cum mai mulţi autori au intuit (Marzano, Williams, *apud* Marzano, 2015), este foarte dificil de formulat un model general, iar acesta nu se va putea aplica tuturor comunităţilor sociale. Întărim această idee deoarece, dincolo de generalitatea unui model de formare, şcoala şi cadrele didactice sunt un produs cultural, social al chiar societăţii care l-a produs. Acest lucru face ca educaţia, în calitate de sistem, să nu fie uşor de înţeles şi de generalizat între grupuri sociale largi, comunităţi cu specific cultural, etnic, religios etc.

În acelaşi timp, putem identifica faptul că educaţia este singurul mijloc pe care copilul şi, în genere, individul de astăzi îl au pentru a transforma o potenţialitate în rezultate majore. Asimilarea produselor culturale, ştiinţifice, arta nu se mai poate realiza astăzi decât în contexte culturale ; pregătirea pentru viaţa adultă şi pentru identificarea unui loc şi a unei evoluţii ca membru social, integrat şi asimilat se poate realiza doar prin educaţie.

Argumentele noastre nu sunt doar de ordin administrativ, birocratic prin documentele, diplomele, atestatele care certifică anumite competenţe sau capacităţi. Argumentele noastre sunt direcţionate spre învăţarea instrumentelor intelectuale de bază : socotitul, scrisul şi cititul, care permit accesul spre înregistrările culturale şi ştiinţifice la nivelul societăţii de apartenenţă, dar şi la nivelul unor sisteme cultural-ştiintifice similare (prin învăţarea de limbi străine care să ofere accesul la produse culturale diferite de cultura de referinţă a individului). De asemenea, învăţarea sistematică a unor discipline nu presupune doar acumulare de cunoştinţe şi informaţii ; acestea sunt completate de modalităţi de lucru, de învăţarea unor sisteme de tratare a tipurilor de informaţii, de integrare şi asimilare astfel încât individul să poată formula propriile idei şi concepte, să poată realiza o prelucrare informaţională nu doar liniară şi predictibilă, ci şi intuitivă şi globală, care să îi permită să îşi exprime personalitatea şi devenirea. În acest mod putem sesiza că structura şi chiar conţinutul curricular orientează individul spre o formare complexă. Modalităţile de realizare, ca şi actul didactic, pedagogic şi de formare a personalităţii sunt însă mult mai complexe şi complicate şi intră într-o relaţie dificil de înţeles şi de explicat, aşa cum arătam mai sus, care permite unele practici şi acumulări noi, dar care lasă loc pentru o cercetare continuă, care produce schimbări, uneori structurale.

În acelaşi sens, documentarul *Alphabeth* (2013) al austriacului Erwin Wagenhofer formulează întrebări interesante şi preocupări profunde privind efectul sistemelor educaţionale mari (vezi China, Germania) în interacţiune cu celelalte perspective sociale (angajarea, locuinţa, găsirea partenerului de viaţă, accesul la servicii sociale etc.) ; cu argumente solide, cu întrebări curajoase şi oficialităţi incapabile să ofere răspunsuri coerente, perspectiva pe care o propune documentarul asupra sistemului educaţional este extrem de problematică ; acesta nu doar că pare să rămână incapabil să dezvolte individul în acord cu nevoile sociale, ci, dimpotrivă, îl blochează şi îl reduce în comparaţie cu potenţialul individual al fiecărui copil. Aşa cum arată Gardner (Torff, Gardner, 1999),

existenţa unei dezvoltări istorice dovedeşte că, în timp ce competenţele pentru verbalizarea lingvistică se dezvoltă rapid, indivizii capabili de înţelegerea matematicilor superioare sunt puţini, în ciuda efortului educaţional, lucru care ne conduce la ideea unor dezvoltări total diferite din punct de vedere cultural şi istoric-social. Cu siguranţă sistemul educaţional este complex, iar cel şcolar nu reuşeşte întotdeauna să producă ce şi-a propus (a se vedea argumentele lui Gardner), totuşi credem că nu trebuie să confundăm un sistem educaţional cu şcolile, şcolile cu profesorii, curriculumul cu profesorii, elevii cu profesorii lor, elevii cu părinţii, părinţii cu profesorii şi aşa mai departe (la care putem adăuga şi toate combinaţiile dintre ele); fiecare noţiune de mai sus este pe cât de legată de cealaltă, pe atât de individuală şi de complex determinată de celelalte.

Factorul de determinare pare să fie cel uman, social (cel puţin, aşa ne îmbie să credem constructiviştii sociali, a căror viziune dominantă la momentul actual în educaţie), de stimulare realizată atât prin adultul părinte, cât şi prin cadrul didactic; însă această stimulare nu trebuie să depăşească limitele confuziei sau ale demotivării, de aceea trebuie sa aibă propriile măsuri intim legate de nivelul de dezvoltare la care se află copilul, de ritmurile anterioare de dezvoltare, de stadiul imediat următor şi de contextele socioeducaţional şi cultural în care trăieşte şi acţionează copilul. Copii diferiţi dispun de capacităţi diferite în dezvoltarea potenţialului lor. Totuşi, ei au nevoie de ghidarea adultului pentru aceasta. Vîgotski (Harwood, Miller, Vasta, 2010) consideră relaţia dintre instruire şi învăţarea internă ca având un nivel de complexitate înalt. Viziunea aceasta se află în contrast cu modelul behaviorist, simplist concentrat pe rolul absolut al cadrului didactic.

Provocând copilul în activităţi cu solicitări peste nivelul său, adultul îl stimulează şi îi imprimă un nivel superior de dezvoltare. Implicaţiile acestui model teoretic promovat de Vîgotski sunt extrem de multiple şi cu semnificaţii profunde nu doar din punct de vedere psihologic, ci şi educaţional al procesului instructiv-educativ. Rolurile cadrului didactic şi ale copilului capătă noi valenţe şi restructurări ale centrului de greutate, metodelor şi tehnicilor de predare, procesului de învăţare fiindu-i imprimate dimensiuni complexe, cu niveluri de autoreglaj şi autodeterminare mult mai bine dezvoltate şi evidenţiate, iar valorile şi atitudinile faţă de procesualităţile, finalităţile şi progresul educaţional promovează principii reale şi sănătoase pentru o formare şi o învăţare permanente, aşa cum înţelegem noi astăzi învăţământul individualizat, dar în contextul devenirii sociale a personalităţii copilului.

Gradul de educabilitate al copilului este rezultatul unei determinări complexe între datul ereditar, care evoluează în contexte sociale şi care devine ca urmare a unei expuneri la educaţie. Am văzut că *datul* ereditar poate asigura o premisă de plecare şi are legături profunde cu părinţii (biologici); astfel, un nivel de inteligenţă ridicat, o anumită aptitudine (specială), o eventuală deficienţă intelectuală, motrică etc. ce *evoluează* într-un context social determinat de evoluţia culturală şi ştiinţifică (de o anumită factură) bogată, amplă, sistematică, stimulatoare prin cărţi, filme, jucării, artă (toate de calitate înaltă) sau, dimpotrivă, într-un context social precar, în care poate nici nu există puterea financiară pentru a asigura un minimum general acceptat ca firesc, şi care *devin*, printr-o complexă influenţă şi elaborare prin educaţie, într-o personalitate dezvoltată pe planuri multiple, cu capacitatea de explorare şi definire, cu un nivel de adaptabilitate crescut şi definit în raport cu mediul, cu un nivel (dar şi potential) creativ ridicat, cu o specializare pe domeniu (doemnii) de cunoaştere etc. – toate care să îi permită o viaţă înţeleaptă, fericită, de succes.

Teme de reflecţie

1. Care sunt componentele educabilităţii influenţabile de cadrul didactic? Reflectaţi asupra pârghiilor prin care educabilitatea poate fi influenţată.
2. Care sunt avanatajele/pericolele care vin din componenta „mediu" asupra nivelului de educabilitate? Reflectaţi asupra prejudecăţilor şi credinţelor legate de originea socială, familie, zona în care locuieşte etc.

Bibliografie

Arădăvoaice, Gh. (2001). *Comandantul şi arta de a conduce*. Bucureşti: Editura Sylvie.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (2002). *Introducere în psihologie*. Bucureşti: Editura Tehnică.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti: Editura Tehnică.

Birch, E. (2012). The descent of Nim: Motherhood and maltreatment in „Project Nim". *Screen Education*, 67, 8892.

Bronson, P., Merryman, A. (2011). Şocul educaţiei. Piteşti: Editura Paralela 45.

Ciccotti, S. (2008). *100 de experimente în psihologie pentru a ne cunoaşte mai bine copilul*. Iaşi: Editura Polirom.

Crahay, M. (2009). *Psihologia educaţiei*. Bucureşti: Editura Trei.

Creţu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*. Iaşi: Editura Polirom.

Davidson, R.J., Begley, S. (2013). *Creierul şi inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Editura Litera.

Gamon, D., Bragdon, A.D. (2007). *Muşchiul mental*. Bucureşti: Editura Nemira.

Golu, P. (1985). *Învăţare şi dezvoltare*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

Harwood, L.R., Miller, S.A., Vasta, R. (2010). *Psihologia copilului*. Iaşi: Editura Polirom.

Mare, Călina (1988). Deschideri spre psihologia cunoaşterii. În Jean Piaget, Noam Chomsky, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învăţării. Dezbaterea Jean Piaget şi Noam Chomsky*, traducere de Ecaterina Popa, Ioan A. Popa, Mihaela Toader, Tiberiu Toader. Bucureşti: Editura Politică.

Marzano, R.J. (2015). *Arta şi ştiinţa predării*. Bucureşti: Editura Trei.

Plomin, R., Caspi, A. (1999). Behavioral genetics and personality. În L.A. Pervin, O.P. John, *Handbook of personality: Theory and research*, ediţia a IIa (251276). New York: Guildford Press.

SiCPsychology (2011). *Ainsworth's Strange Situation Research*, disponibil la https://www.youtube.com/watch?v=W5IjfcK3a_Y.

Siegel, D.J., Payne Bryson, T. (2014). *Creierul copilului tău*. Bucureşti: Editura For You.

Surman, C., Bilkey, T., Weintraub, K. (2013). *Fast Minds: How to Thrive If You Have ADHD (or Think You Might)*. New York: Berkley.

Şchiopu, U., Verza, E. (1995). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Torff, B., Gardner, H. (1999). The Vertical Mind: The Case for Multiple Intelligences. În M. Anderson (ed.), *The development of intelligence*. Londra: University College Press.

Zlate, M. (2000). *Introducere în psihologie*. Iaşi: Editura Polirom.

Capitolul 8

Comunicarea şi relaţiile de comunicare pedagogică

Ion-Ovidiu Pânişoară

8.1. Comunicarea. Concept şi definiţii reprezentative

Comunicarea este procesul care stă la baza tuturor interacţiunilor umane. Iată de ce este un „ingredient" aparte şi al procesului de învăţământ: prin comunicare profesorul transmite cunoaşterea, creează un climat favorabil învăţării, motivează etc.

De altfel, tot procesul de învăţământ se bazează pe comunicare. Predarea însăşi poate fi văzută drept un act de comunicare şi chiar învăţarea este la rândul ei comunicare. Prin predare apare o interacţiune complexă între profesor şi elev (în calitatea lor de emiţător şi receptor), apar şi feedbackul, şi canalul de comunicare, şi contextul comunicării.

Dar este învăţarea şi un proces comunicaţional? Unde este emiţătorul în acest caz? Pentru a da un răspuns adecvat nu trebuie să uităm că – aşa cum vom vedea mai departe – procesul comunicaţional nu este doar interpersonal (între două persoane), ci şi intrapersonal (în interiorul aceleiaşi persoane).

Şi nu în ultimul rând, evaluarea este şi ea un proces de comunicare. De altfel, preluând un curent important din literatura de specialitate, am putea afirma că totul este comunicare.

Dar, dacă totul este comunicare, poate ar trebui să ne întrebăm ce este efectiv comunicarea. O serie de definiţii ne vor ajuta să înţelegem mai bine fenomenul comunicării şi importanţa acestuia în viaţa de zi cu zi de la clasă.

De la început trebuie să observăm că nu este foarte simplu să definim comunicarea. Aşa cum observa John Fiske (*apud* Wodak, Koller, 2008, p. 24), „comunicarea este una dintre activităţile umane pe care toată lumea o recunoaşte, dar puţini o pot defini satisfăcător". Iată de ce este mai bine să începem cu... începutul!

O definiţie simplă şi care are pe undeva o determinare clasică îi aparţine lui Dunlop (2003). „Comunicarea presupune un transfer de informaţii şi de înţelesuri prin simboluri comune". Elementul de plecare este cel de transfer. Într-adevăr, comunicarea presupune un transfer, dar – am putea spune mai mult – este un transfer reciproc, un schimb. O perspectivă asupra căreia profesorul trebuie să reflecteze pentru că, de multe ori, prin predare cadrele didactice consideră că doar ele sunt cele care trebuie să ofere informaţii şi elevul/elevii trebuie să fie nişte simple recipiente ale acestui flux informaţional.

Ideea de schimb apare, de altfel, în cazul mai multor definiţii. Pentru Cooper şi Rothmann (2013, p. 79), prin comunicare, „două sau mai multe părţi schimbă informaţie şi împărtăşesc înţelesuri astfel încât o înţelegere comună se stabileşte între ele". Avem acum un nou concept : ideea de înţelegere comună este un alt factor pe care merită să-l subliniem.

Dar, dincolo de asta, elementul-cheie al definiţiilor prezentate este dat de transferul de înţelesuri. Să vedem cum apare acest element şi la nivelul altor definiţii.

De pildă, Gamble defineşte comunicarea ca fiind „un transfer deliberat sau accidental al înţelesului" (Gamble, Gamble, 1993, p. 6). Este adevărat, comunicarea în şcoală are ambele dimensiuni, regăsite şi la nivelul formelor educaţiei : la nivelul educaţiilor formală şi nonformală este un transfer deliberat al înţelesului, iar la nivelul educaţiei informale transferul înţelesului este accidental.

Tot asupra înţelesului se concentrează şi definiţia oferită de Guffey şi Rogin (2009) : „comunicarea are principal obiectiv transmiterea înţelesului. Procesul comunicării este eficient doar dacă receptorul înţelege ideea pe care transmiţătorul a intenţionat să o transmită". Iată o definiţie care ne apropie şi mai mult de modul în care şcoala conceptualizează comunicarea : am putea chiar spune că ea poate funcţiona ca o „regulă de aur" când profesorul se află în faţa elevilor săi. Să facem un transfer de roluri şi să spunem aşa : o predare este eficientă doar dacă elevul înţelege ideea pe care profesorul a intenţionat să o transmită. O astfel de definire are aceeaşi linie directoare cu modul în care Smith (*apud* Cerghit) definea predarea : „un sistem de acţiuni destinate să inducă învăţare". Mai bine spus, strângând cele două definiţii într-un tot unitar, când un profesor predă, el trebuie să aibă în vedere un singur obiectiv : elevul din faţa lui înţelege şi învaţă !

Şi acum ajungem la un alt concept central al comunicării – cel de învăţare. Există şi definiţii care surprind legătura dintre cele două într-un mod manifest. Spre exemplu, conform lui Scholes (1997, p. 220), „comunicarea presupune un proces în care informaţiile – faptele, intenţiile, sentimentele, atitudinile şi ideile sunt transmise şi receptate între oameni. O bună comunicare implică un proces de învăţare deoarece rezultă o schimbare comportamentală".

Conjugând toate aceste definiţii ale comunicării, vom putea pune în evidenţă câteva elemente importante pentru a înţelege procesul complex al comunicării :

- comunicarea reprezintă un schimb, un transfer reciproc de informaţii şi înţelesuri ;
- acest transfer poate fi accidental sau deliberat ;
- procesul comunicării presupune şi un proces de învăţare, comunicarea devenind eficientă doar când receptorul înţelege ce a dorit să transmită emiţătorul.

8.2. Elemente componente ale procesului de comunicare

Acum că am clarificat principalele aspecte ale comunicării este timpul să înţelegem mecanismele pe care aceasta le presupune. De altfel, nu ne-am încheiat perspectiva clarificatoare pentru că procesul comunicării poate fi definit şi prin interacţiunea componentelor sale : roluri de emitere şi de recepţie, construcţia mesajului, apariţia feedbackului, canalul şi contextul comunicării.

Pentru a putea gestiona cu succes un proces de comunicare pozitiv trebuie să înţelegem cât mai bine fiecare dintre aceste părţi constituante ale comunicării şi cum fiecare interacţionează cu fiecare şi toate cu întregul în ansamblul său.

8.2.1. *Emiţătorul*

Comunicarea începe când emiţătorul transmite un mesaj. „Procesul de comunicare începe când persoana de la care pleacă mesajul – emiţătorul – are o idee. Forma sub care apare poate fi influenţată de un complex de factori legaţi de emiţător: starea acestuia, cadrul de referinţă, backgroundul, cultura şi aparenţa fizică, elemente de context şi de mulţi alţi factori", observă Guffey, Rogin şi Rhodes (2009). Într-adevăr, caracteristicile emiţătorului sunt definitorii privitor la modul în care acesta va coda mesajul pe care îl va transmite. Acest lucru devine şi mai clar când ne axăm pe profilul emiţătorului: acesta este un individ, un grup sau o instituţie care:

- posedă informaţie mai bine structurată decât receptorul;
- presupune o stare de spirit (motivaţie);
- presupune un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului).

Este acest profil evident când vorbim despre procesul de învăţământ? Posedă profesorul o informaţie mai bine structurată decât receptorii săi – elevii? Cu siguranţă! În caz contrar, lecţia devine neatractivă şi prezenţa în sala de clasă, o corvoadă. Intră profesorul în clasă cu o stare de spirit (motivaţie) bună pentru ceea ce urmează? Este vorba despre un anumit *entuziasm pedagogic* generat, de cele mai multe ori, de vocaţia pentru profesia didactică, de dorinţa de a induce şi în sufletele elevilor dragostea faţă de domeniul pe care profesorul îl stăpâneşte. Există scop explicit, acela ca elevul să înveţe mesajul, dar şi unul (sau mai multe) la nivel implicit? Şi aici putem răspunde afirmativ; profesorul poate să creeze situaţii în care elevul să nu aibă înţelegerea clară, tabloul general al intenţiilor profesorului, ci să înţeleagă doar obiective de parcurs, parţiale. De altfel, ca să percepem şi mai clar imaginea rolului central de emiţător al profesorului în câmpul comunicării pedagogice, vom face apel la cele trei „legi" ale unei predări pe care Kounin (*apud* Charles, 1992) le aduce în atenţie:

(1) progresul;
(2) provocarea;
(3) varietatea.

Pentru început, să vedem progresul. Când un mesaj dă receptorilor senzaţia progresului, aceştia se plictisesc mai greu. De multe ori, elevii nu simt că progresează la şcoală, ci că „bat pasul pe loc", ceea ce este foarte demotivant pentru implicarea lor în procesul de învăţământ. Să ne gândim la un lucru pe care ştiţi de mult timp: să mergeţi pe bicicletă, să conduceţi un autoturism, să patinaţi pe gheaţă etc. Ce v-a făcut să perseveraţi, să mergeţi mai departe, să ajungeţi la performanţele de astăzi? Nu cumva faptul că, zi după zi, se vedeau progrese, pas cu pas ajungeaţi mai aproape de ţelul dumneavoastră? Să luăm exemplul mersului pe bicicletă: dacă la două luni de încercări permanente dezechilibrul era la fel de mare ca la început, cum era motivaţia de a continua? În concluzie, este bine să nu uităm regula progresului când omitem să lăudăm

elevul pentru o reuşită (pe care o considerăm minoră şi aşteptăm un moment mai bun pentru laudă).

În al doilea rând, un mesaj poate să-mi ofere sentimentul că progresez, însă, dacă informaţia primită nu mă provoacă într-un anume fel, plictiseala o să apară destul de repede. Elevul trebuie provocat permanent, să fie mereu pe drumul descoperirii, să se simtă la şcoală ca într-o aventură a cunoaşterii (să-l aştepte tot timpul ceva extraordinar „după colţ"). Nu trebuie să uităm că şcoala are în spatele ei imensul tezaur de cunoaştere al umanităţii, nu trebuie decât să-l punem în „scenă" pentru un spectacol care să fie o adevărată sursă de inspiraţie pentru elev.

În sfârşit, teoria obişnuirii spune că orice lucru, oricât de mare ar fi valoarea sa provocativă la un moment dat, în timp îşi pierde din vitalitate şi din forţa expresivă. Iată de ce este nevoie de varietate. Închipuiţi-vă cel mai frumos film pe care l-aţi văzut vreodată ; la început vă place, după trei vizionări încă este OK, după 25 de vizionări devine o corvoadă şi nicidecum o plăcere. Iar dacă această situaţie este valabilă referitoare la aspectele care ne sunt favorite, ce impact credeţi că are lipsa de varietate asupra elementelor neplăcute ? Daniels (2007) remarcă că noi avem obiceiul de a repeta un lucru atunci când nu obţinem ceea ce ne place, de obicei pe un ton mai tare ori de mai multe ori, în loc să schimbăm strategia de comunicare.

8.2.2. *Receptorul*

Receptorul reprezintă în viziunea lui Guffey şi Almonte (2009, p. 7) „persoana căreia i-a fost destinat mesajul. Oferirea unui înţeles mesajului poartă numele de decodare. O comunicare de succes se petrece doar atunci când receptorul ajunge la înţelesul mesajului pe care emiţătorul a intenţionat să îl transmită".

Revenim asupra acestui aspect, pe care l-am abordat şi când am vorbit despre definiţiile comunicării. O comunicare de succes apare doar atunci când receptorul intră în posesia informaţiei aşa cum emiţătorul a dorit să i-o transmită. În clasă, profesorul nu trebuie să uite să se adresează *tuturor* elevilor simultan. Toţi elevii trebuie să ajungă la o decriptare rezonabilă a mesajului pe care profesorul li-l furnizează. Iar pentru ca acest lucru să se întâmple, este necesar ca profesorul să se asigure că elevii săi intră, simultan cu conţinutul mesajului, în contact cu modalităţile cele mai eficiente de decriptare a acestuia. Mai simplu spus, făcând o parabolă, a transmite doar conţinutul este la fel ca şi când i-ai oferi cuiva un aparat electric fără să-i furnizezi şi instrucţiunile de utilizare sau, şi mai plastic, la fel cum i-ai da unui om o porţie de mâncare, dar nu i-ai da şi tacâmurile pentru a savura hrana. Este vital ca profesorul să se asigure că elevii au deschise şi dezvoltate atenţia, memoria, voinţa etc. Dacă elevii sunt instruiţi mai întâi cum să înveţe vor ajunge apoi să îşi însuşească conţinutul mult mai uşor. A învăţa să înveţi rămâne un deziderat al şcolii noastre...

Dar de ce receptorul se angajează într-o acţiune de ascultare a receptorului ? Conform lui McKay, Davis şi Fanning (2009, pp. 6-7) când cineva ascultă cu adevărat o face pentru că :

– vrea să înţeleagă ce i se spune ; acest lucru devine clar în momentul în care profesorul a reuşit să trezească în elevii săi o motivaţie profundă pentru materia predată ;

- îi place de cel care vorbeşte. Este vorba despre faptul că – aşa cum spuneau Redl şi Wattenberg (*apud* Charles, 1993), unul dintre rolurile cadrului didactic este acela de a fi „obiect de afecţiune" pentru elevii săi. Un elev ascultă pentru a înţelege ceea ce i se predă, dar şi pentru că vorbitorul (în cazul nostru profesorul) reprezintă un model comportamental uman pentru el ;
- vrea să înveţe. Un cadru didactic bun nu doar dezvoltă o deschidere spre materia pe care el o predă, ci aduce elevul în situaţia de a înţelege importanţa învăţării şi dezvoltării personale ;
- vrea să ofere ajutor.

În schimb, ne avertizează cei trei autori, când cineva nu ascultă cu adevărat o poate face din anumite motive greşite. Acestea trebuie cunoscute de cadrelele didactice pentru a putea redirecţiona ascultarea elevilor când dezvoltă asemenea erori :

- să facă vorbitorul să creadă că este interesat de subiect, dar, în fond, tot ceea ce îşi doreşte este să se facă plăcut de acesta. Este vorba de elevii care nu ascultă cu adevărat, ci doar mimează ascultarea la lecţie. Moore (1994, pp. 334-335) o numeşte activitate de pseudoascultare – un pseudoascultător priveşte vorbitorul în ochi, îşi înclină capul şi zâmbeşte aprobator, câteodată chiar poate pune întrebări ; cu toate că dă astfel aparenţa că ascultă, în realitate, de obicei, se gândeşte la alte lucruri ;
- e atent să vadă dacă se află în pericol de a fi respins. De multe ori şcoala, în ansamblu, dezvoltă la elevi frica de a nu fi daţi a o parte, de a nu fi respinşi de profesor. Deşi nu este interesat de învăţarea materiei, elevul va asculta din cauza acestei stări anxioase ;
- ascultă doar anumite lucruri care îl interesează şi ignoră restul mesajului. Este considerată una dintre greşelile de ascultare. Gamble şi Gamble (1993, pp. 150-151) afirmă că această categorie de ascultători se centrează doar asupra părţilor din discurs care îi interesează Pentru astfel de elevi, orice altceva va spune cadrul didactic va fi considerat irelevant, şi deci respins.
- ascultă pentru că are nevoie de timp să se pregătească pentru ce vrea EL să spună. De multe ori, cadrul didactic poate avea în elevii din faţa lui personalităţi obişnuite să fie ascultate. Este vorba despre acei copii care în familiile lor au de cele mai multe ori ultimul cuvânt, întrerup pe toată lumea şi cred că pot spune ceva despre orice subiect ;
- se preface că ascultă pentru a crea o reciprocitate, pentru a fi ascultat la rândul său când va vorbi.
- ascultă pentru a avea ce critica. Ross şi Ross (1986) au inclus şi această tendinţă într-o adevărată barieră de comunicare. Elevii mai mari au tendinţa de a căuta, de a „vâna" greşelile profesorului (dascălul este om, deci supus greşelii), iar din momentul în care vor sesiza o eroare vor avea senzaţia controlului vieţii lor şcolare şi un anumit sentiment de superioritate ;
- ascultă întrucât consideră că aşa trebuie să facă un om bun, dar doar se prefac, pentru a corespunde convenienţelor sociale. Este de fapt o strategie de linguşire şi automanipulare. Elevii vor să fie „bine văzuţi" de profesori şi de aceea se prefac că îi ascultă cu interes tot timpul ; vor ca dascălul să aibă această impresie pentru că aşa vor primi mai multă atenţie din partea acestuia şi chiar note mai bune (de altfel, aici ne aflăm chiar şi în faţa unei erori de evaluare) ;

– ascultă întrucât consideră că, dacă ar înceta să facă acest lucru, va răni sentimentele vorbitorului.

Ştim acum care sunt motivaţiile greşite pentru care cineva poate să pară că are o ascultare eficientă, dar, în fapt, nu o are. Dar cum arată un receptor care dezvoltă o ascultare eficientă? Iată un indicator al calităţilor pe care trebuie să le încurajăm şi să le dezvoltăm la elevii noştri (McKay, Davis, Fanning, 2009, p. 22):

– menţine un contact vizual bun cu vorbitorul; nu doar profesorul trebuie să-şi privească în permanenţă elevii când li se adresează, ci şi elevii trebuie să se simtă confortabil şi motivaţi să-şi privească în permanenţă profesorul. De multe ori un zâmbet din partea cadrului didactic face ca şi cea mai plictisită privire să revină pe făgaşul motivaţiei;
– se apleacă uşor înainte – ceea ce arată interesul pentru ascultare. Trebuie să ne referim la aceste aspecte în ambele direcţii: ce încurajăm la elevi, dar şi ce comportament adoptăm noi când un elev ni se adresează (fie că este vorba despre răspunsul la conţinutul predat, fie că sunt probleme personale);
– parafrazează şi dă din cap, ceea ce sprijină feedbackul pentru vorbitor;
– clarifică punând întrebări. Arta punerii întrebărilor este minunată în fiecare lecţie, pentru fiecare profesor. Prin întrebări profesorul poate să observe şi cuvintele nerostite de elevi, poate să-şi dea seama ce aspecte trebuie remediate şi poate să încurajeze învăţarea. Să avem însă grijă întrucât uneori, dacă nu sunt corect administrate, întrebările vor ajunge un instrument de inhibare a iniţiativei elevilor, un stres, elevii vor intra în panică atunci când profesorul va începe cu „Am o întrebare!”. Trebuie să însoţiţi interogaţia cu un zâmbet, cu o mimică de deschidere, cu un limbaj nonverbal care invită la dialog şi diminuează stresul răspunsului;
– se fereşte în mod activ să fie distras. E complicat dacă nu există un interes profund al cadrului didactic să dezvolte această capacitate la elev pas cu pas. Este o greşeală de ascultare des identificată este chiar acest lucru: elevii sunt prea uşor distraşi de evenimente exterioare, nu au o concentrare consistentă şi de lungă durată şi revin destul de greu la sarcină. Să nu uităm: capacitatea de a face faţă factorilor disturbatori se educă, nu trebuie să pornim de la presupoziţia că elevii vin cu „ea de acasă” şi că pur şi simplu nu vor să se concentreze. Mai simplu spus: un elev care se concentrează bine la sarcină este un rezultat al muncii profesorului – de a găsi o sarcină motivantă pentru el şi de a-l fi învăţat, pas cu pas, să aibă această capacitate;
– este implicat pentru a înţelege ce i se transmite (chiar dacă are o stare emoţională tristă sau furioasă). Controlul emoţiilor, modul în care acestea sunt gestionate eficient constituie un alt aspect ce merită amintit. Darwin vorbea despre şase emoţii de bază (bucurie, tristeţe, dezgust, furie, frică, uimire) la care Paul Eckman a adăugat a şaptea (dispreţul). Toate aceste emoţii pot fi un factor pozitivant, catalizator pentru comunicare sau, dimpotrivă, pot destructura procesul de învăţământ. Noi, cadrele didactice, trebuie să-i învăţăm pe elevi să-şi gestioneze corect aceste emoţii şi totul porneşte de la modelul personal: un cadru didactic care nu-şi poate stăpâni crizele de furie, spre exemplu, nu are cum să-şi înveţe elevii să facă acest lucru. Nu trebuie să uităm: elevii învaţă mult prin imitarea comportamentelor celor din jur şi profesorul reprezintă – în special în zona învăţământului preşcolar şi primar – un model de prestigiu, un model uman preluat de elevii săi.

8.2.3. *Mesajul*

În cartea mea *Comunicarea eficientă* (2015, p. 56) defineam mesajul foarte simplu: „presupune un mozaic de informaţii obiective, judecăţi de valoare care privesc informaţiile (subiectiv) şi judecăţi de valoare şi trăiri personale în afara acestor informaţii etc.”.

O definiţie care ne ajută să ne concentrăm mai mult pe zona didactică le aparţine lui Hellriegel, Slocum şi Woodman: „Mesajele includ datele transmise şi codul de simboluri care intenţionează pentru a oferi un înţeles specific, particular acestor date” (1992, p. 431).

Cadrul didactic este în poziţia de a transmite, zi de zi, mesaje impuse de funcţia sa, dar şi alte tipuri de mesaje. Dar ce se întâmplă cu aceste mesaje? Cum arată un mesaj eficient?

Conform lui Brantley şi Miller (2007, p. 4), un mesaj este bine transmis dacă:

„1. Receptorul înţelege mesajul;
2. O relaţie favorabilă este stabilită între receptor şi emiţător;
3. Mesajul încurajează un răspuns favorabil din partea receptorului”.

Iată o listă scurtă de întrebări pe care ar trebui să se situeze reflecţia pedagogică a fiecăruia dintre noi:

- a înţeles elevul ceea ce am vrut să transmitem? Vine unul dintre principiile didactice – cel care face apel la accesibilizarea cunoştinţelor – în continuarea acestei interogaţii? Dacă elevul nu a ajuns la învăţare, atunci acţiunea noastră de predare (şi în sens larg, de comunicare) nu şi-a regăsit rostul. Cum răspundem la întrebarea fundamentală „a înţeles elevul ceea ce am vrut să transmitem”?
- în urma comunicării, a transmiterii mesajului, este relaţia dintre profesor şi elev favorabilă învăţării? În special la nivelul învăţământului preşcolar şi primar (dar şi mai departe, chiar dacă nu atât de clar), relaţia dintre profesor şi elev influenţează dramatic relaţia pe care aceştia şi-o statuează cu şcoala în ansamblu. O interrelaţionare pozitivă, de încredere şi un suport afectiv constant duc la o favorabilitate a învăţării!
- în consonanţă cu cele spuse, mesajul dascălului trebuie să dezvolte la elev o deschidere culturală însemnată, o motivaţie pentru lungul drum al învăţării şi să încurajeze voinţa acestuia de a reuşi/încrederea în sine de care trebuie să dea dovadă. Fiecare mesaj care vine din partea profesorului trebuie să construiască, pas cu pas, un astfel de răspuns favorabil din partea elevilor săi...

Dar pentru ca aceste lucruri să se întâmple, pentru ca răspunsul la aceste întrebări să fie unul constant pozitiv, este vital ca profesorul – în calitatea sa de emiţător principal al mesajului didactic – să fie conştient de modul în care mesajul se poate perturba/pierde pe parcursul dintre mintea sa şi mintea elevilor. Acest lucru devine evident când înţelegem procesul de transmitere a mesajului la care fac referire John R. Freund şi Arnold Nelson (*apud* Gamble, Gamble, 1993, p. 145), care notează că există cel puţin patru forme diferite de mesaj:

- mesajul care există în mintea emiţătorului (regăsibil ca atare în gândurile acestuia). Profesorul trebuie să fie conştient că nu toate gândurile sale – aşa cum se află ele în zona sa de cogniţie – o să ajungă să fie informaţii la dispoziţia elevilor. În mintea profesorului informaţia este clară şi concludentă, dar când ea pleacă spre elevi este posibil să nu mai fie chiar aşa !
- mesajul transmis de emiţător (definind modul în care transmiţătorul codează mesajul). Când îşi transpune gândurile în cuvinte, profesorul este în situaţia de a pierde o parte dintre informaţii şi chiar să perturbe/transforme/denatureze altele. Mai mult, cuvintele sunt uneori insuficiente în a zugrăvi o imagine aşa cum se află ea stocată în creierul nostru. Uneori este necesar să ne aducem aminte că receptorul nostru (în cazul procesului de învăţământ ne referim la elev) nu are toate mecanismele şi backgroundul necesar pentru înţelege tot ce se transmite – şi de aceea este necesar să insistăm asupra unor aspecte, să le repovestim cu alte cuvinte şi să facem apel la mai mulţi analizatori pentru a creşte rata de absorbţie informaţională (putem să utilizăm imagini, filme, sunete etc.) ;
- mesajul care este interpretat (decodat de receptor). Nu totdeauna elevul este deschis şi atent. Anumite informaţii se pierd pe parcurs, alte aspecte sunt blocate de zgomote şi alţi factori perturbatori la nivelul canalului de comunicare. Elevul poate fi neatent, obosit, distras de alţi factori perturbatori ai ascultării sale. Chiar şi când atenţia este la cote maxime, anumite lucruri nu sunt suficient de clare, intervine oboseala şi chiar elemente care pot să ducă la confuzii ;
- mesajul care este reamintit de către acesta (afectat de selectivitatea receptorului şi de modalităţile de respingere a elementelor indezirabile pentru el). De multe ori, profesorii la început de carieră ajung în situaţia de a crede că, dacă elevii au fost atenţi, vor reaminti toate informaţiile pe care le-au înţeles în clasă. Iată de ce trebuie să accentuăm că efortul de a înţelege dezvoltă un anumit tip de ascultare, ascultarea pentru a înţelege, care este diferită pe multe paliere faţă de ascultarea pentru a reţine. Acest lucru nu înseamnă că nu se poate reţine nimic când elevul aude pentru prima dată un conţinut, doar că – focalizându-se pe încercarea de a înţelege respectivul mesaj – memorarea este la cote mult reduse.

Iată câteva argumente didactice susţinute şi de alte aspecte discutate în acest volum (vezi principiile didactice, spre exemplu) care ne demonstrează cât de important este pentru elevi ca profesorul să aibă un adevărat management al modului în care îşi construieşte mesajele.

8.2.4. *Feedbackul*

Gamble defineşte feedbackul drept „toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane" (Gamble, Gamble, 1993, p. 151). La rândul său, Longenecker spune că feedbackul „este necesar pentru a determina măsura în care mesajul a fost înţeles, crezut şi acceptat" (Longenecker, 1969, p. 497).

Este evident că în relaţia dintre profesor şi elev există o permanenţă a feedbackului, atât cel pe care profesorul îl oferă elevilor săi, cât şi invers, de la elevi la profesor.

Luând în calcul feedbackul pe care cadrul didactic îl primeşte de la elevii săi, acesta poate şi trebuie să-şi optimizeze predarea, gradul şi tipul de relaţionare didactică etc.

Atunci când profesorul este cel care oferă feedbackul, trebuie să pornim de la o distincţie importantă între tipul de feedback pozitiv şi negativ şi să ne axăm pe feedbackul constructiv.

DeVito precizează că feedbackul, în calitatea sa de „informaţie trimisă înapoi la sursă" (DeVito, 1988, p. 8), poate fi pozitiv sau negativ, imediat sau întârziat. Feedbackul evaluativ pozitiv încearcă să menţină comunicarea în direcţia în care se află deja (spre exemplu, dacă elevul a realizat bine sarcina, profesorul îl poate lăuda – „Bravo ! ").

Feedbackul evaluativ negativ serveşte unei funcţii corective care ajută la diminuarea/eliminarea comportamentelor de comunicare nepotrivite (spre exemplu, dacă elevul nu reuşeşte să îndeplinească sarcina, profesorul poate să îi arate ce a greşit). Oamenii, observă London (2014, p. 39), tind să „se simtă ameninţaţi şi să respingă feedbackul negativ. Totuşi, ei nu vor respinge feedbackul negativ dacă sunt de părere că pe termen lung le este benefic. Oamenii care primesc feedback negativ sunt mult mai dispuşi să-şi asume obiective de îmbunătăţire decât cei care primesc doar feedback pozitiv ; aceştia din urmă îşi propun mai puţine obiective de dezvoltare deoarece nu sunt motivaţi să se schimbe".

Iată de ce, aflat în situaţia de a da un feedback negativ, profesorul trebuie să ştie să se concentreze pe un feedback constructiv. Un feedback constructiv are la bază câteva elemente importante (Kuhnke, 2015, pp. 11-12) :

- începem prin precizarea scopului feedbackului nostru. Chiar dacă pare evident că profesorul trebuie să ofere feedback, uneori elevul nu-şi dă seama de natura reacţiei noastre. Autoarea ne spune că anumite formulări ne pot ajuta : „Sunt îngrijorat referitor la …", „Trebuie să discutăm…" ;
- focalizarea pe fapte concrete, observabile, şi nu pe aspecte şi formulări general valabile (de evitat, în special, expresii ca „întotdeauna", „de obicei" sau „niciodată") ;
- explicaţi elevului consecinţele comportamentului său asupra celorlalţi şi asupra sa şi clarificaţi-i ce reacţie se cuvine să aveţi dumneavoastră. În acest mod, elevul va avea o imagine mai clară a impactului pe care îl are comportamentul său şi poate să înţeleagă mai bine justeţea feedbackului dumneavoastră ;
- oferiţi timp elevului pentru a avea un răspuns. Câteodată sunt necesare anumite întrebări care au rol ajutător : „Ce părere ai ? " sau „Tu cum vezi situaţia în care eşti ? " ;
- un bun feedback are şi rolul de a oferi sugestii de ameliorare a aspectelor mai puţin bune ce au fost identificate. În cazul în care cadrul didactic se limitează la o reacţie de tipul : „Nu este bine ! " sau „Comportamentul tău este de neacceptat ! " şi nu oferă sugestii pentru a ieşi din situaţia prezentă, elevul poate fi trimis într-o situaţie de revoltă, de stres şi poate intra într-o defensivă mai mult sau mai puţin agresivă ;
- nu în ultimul rând, este important să ne menţinem o atitudine calmă, pozitivă, să oferim elevului credinţa noastră că momentele negative prin care trece sunt doar nişte accidente şi să-i arătăm susţinerea noastră în demersul lui de schimbare/îmbunătăţire.

La cele spuse de Kuhnke se cuvine să mai adăugăm un aspect important : feedbackul trebuie oferit faţă în faţă şi, pe cât posibil, în absenţa unei audienţe care să facă din oferirea unui feedback negativ un proces de umilire publică. Motivaţia este simplă : feedbackul trebuie oferit într-o discuţie privată cu elevul pentru că „el nu trebuie să-şi

mai facă griji referitor la reacţia colegilor. Astfel, ajutăm elevul să evite situaţii de protecţie a eului" (Brookhart, 2008, p. 48). Mai precis, când feedbackul negativ este primit în faţa clasei, elevul va tinde să-şi apere propriul eu, se va simţi umilit şi va riposta mult mai puternic decât în situaţia în care feedbackul este faţă în faţă, în mod privat, doar între profesor şi elev.

Evident că există mult mai multe tipuri de feedback – nu doar distincţia pozitiv-negativ. Totuşi, şcoala noastră se concentrează mult prea mult pe aceste tipuri de feedback şi de aceea am considerat necesar să ne focalizăm aici pe cele două tipuri. Dincolo de acest lucru, trebuie să consemnăm şi alte tipuri de feedback : evaluativ şi nonevaluativ (Gordon, *apud* Moore, 1994), pe proces şi pe produs (Cerghit, 2007) etc. În final, vom mai aduce în atenţie doar trei tipuri de feedback pe care un cadru didactic ar trebui să ştie să le folosească în relaţia de zi cu zi cu elevii săi :

Avem nevoie de feedback de tip evaluativ pentru a ne da seama unde ne aflăm în raport cu un set de standarde, pentru a ne stabili aşteptările şi pentru a şti ce decizie trebuie să luăm în legătură cu performanţa noastră.

Avem nevoie de feedback de tip coaching pentru a accelera învăţarea, pentru a ne focaliza timpul şi energia pe lucrurile care chiar merită şi pentru a menţine relaţii sănătoase cu cei din jur, când este necesar să „creştem" sau să ne schimbăm (şi pentru aceasta avem nevoie de ghidaj).

Avem nevoie de feedback de tip apreciativ pentru a ne simţi apreciaţi, valoroşi şi motivaţi (Stone, Heen, 2014).

8.2.5. *Contextul comunicării*

Contextul comunicării reprezintă cadrul (fizic şi psihopedagogic) în care se produce comunicarea. Contextul poate fi social şi fizic, aşa cum observă Chase şi Shamo (2012, p. 17) : „Contextul social include persoanele din jurul nostru şi relaţiile pe care le stabilim cu acestea (...). Contextul fizic include obiectele şi modul în care dispunerea acestora ne poate influenţa".

Conform lui Kumpulainen şi Wray (2003, p. 46), „interacţiunile din sala de clasă sunt continuu negociate şi recreate – ele evoluează tot timpul (...) Ppe de o parte există la nivel macro- un context social şi istoric din care activitatea socială face parte. Pe de altă parte există un context la nivel micro-, un context instantaneu care este mai fluid şi care evoluează" . Mai simplu spus, pe de o parte există un context general al comunicării care se referă la modul în care este perceput procesul de învăţământ la nivel naţional şi local, procedurile folosite, modul în care este transpusă programa în lecţia de zi cu zi, tipologia profesorului şi a elevului etc. La nivel micro- este vorba despre totalitatea interacţiunilor din sala de clasă, care sunt unice şi irepetabile influenţate şi de contextul global, dar, mai ales, de contextul specific al fiecărei lecţii şi a fiecărei clase în parte. Acest lucru devine cu atât mai important cu cât, aşa cum spunea Doyle (*apud* Evertson, Weinstein, 2006) în sala de clasă există anumite aspecte de care trebuie să ţinem seama :

(1) dimensiunile multiple – clasa este un loc în care persoane cu abilităţi şi interese diverse trebuie să utilizeze un număr limitat de resurse pentru a atinge un spectru larg de obiective sociale şi personale ;

(2) simultaneitatea – sunt multe lucruri care se petrec în acelaşi timp în clasă, iar cadrul didactic trebuie, în acelaşi timp, să monitorizeze toţi elevii, să răspundă cerinţelor tuturor, să facă faţă întreruperilor etc. ;
(3) imediateţea – cadrele didactice au timp puţin sau deloc pentru reflecţie înainte de acţiona. Lucrurile se petrec aici şi acum şi reacţia cadrului didactic trebuie să fie rapidă şi corectă ;
(4) impredictibilul – evenimentele şcolare pot lua o turnură complet neaşteptată şi astfel este greu să planificăm o acţiune. Când cadrul didactic intră în sala de clasă nu ştie cum vor decurge lucrurile, are doar o proiectare relativă a ceea ce aşteaptă de la elevii săi, dar situaţia se poate schimba dramatic între proiectare şi realizarea lecţiei la clasă ;
(5) spaţiu public – elevii sunt martori la toate acţiunile din clasă, oricare dintre ei poate vedea cum sunt trataţi ceilalţi. Orice greşeală (sau orice succes didactic) are impact – la fel ca o piatră care, aruncată în lac, tulbură întreaga suprafaţă a apei – asupra tuturor elevilor, nu doar asupra celui/celor care a/au fost în vizorul acţiunii didactice ;
(6) istoricul – clasa de elevi este un spaţiu unic în care se acumulează şi se construiesc rutine, norme, un set comun de experienţe, toate acestea devenind un filtru prin prisma căruia acţionează elevii din clasă. Elevii acţionează în fiecare zi pe baza experienţei, pe baza aşteptărilor pe care şi le-au construit faţă de cadrul didactic, dar şi în directă consonanţă cu modul în care au învăţat să se comporte faţă de şcoală. De multe ori le atrag atenţia cadrelor didactice că, dacă au probleme cu anumiţi elevi, în mare parte este vina cadrelor didactice care au avut înaintea lor de-a face cu copilul respectiv şi, din neştiinţă sau din neimplicare, au lăsat ca atitudinile şi comportamentele nepotrivite să crească în intensitate (iar acum situaţia este la un nivel „exploziv", greu de gestionat, tocmai pentru că nu s-a intervenit când trebuia !).

8.2.6. *Formele comunicării*

Comunicarea se prezintă sub mai multe forme, fiecare dintre acestea fiind necesară studiului cadrului didactic. Aşa cum observă şi Berry (p. 9), putem vorbi despre o distincţie bazală între comunicarea verbală (bazată pe limbaj) şi cea nonverbală. Dar există şi alte categorisiri ; o amintim pe cea a Luminiţei Iacob (Cucoş, 1998, p. 225), care enumeră şase criterii :

- după criteriul partenerilor : comunicare intrapersonală, interpersonală, în grup mic şi publică ;
- după statutul interlocutorilor : comunicarea verticală de comunicarea orizontală ;
- după codul folosit : comunicare verbală, paraverbală, nonverbală şi mixtă ;
- după finalitatea actului comunicativ : comunicare accidentală, subiectivă şi instrumentală ;
- după capacitatea autoreglării, deosebim comunicarea lateralizată/unidirecţională de cea nelateralizată ;
- după natura conţinutului, putem cataloga comunicarea ca fiind referenţială, operaţional metodologică şi atitudinală.

Dincolo însă de acest evantai larg de posibilităţi de gestionare a formelor comunicării, pentru profesor este esenţial să se concentreze pe comunicarea verbală şi pe cea nonverbală. Întrucât ne-am referit la comunicarea verbală pe tot cuprinsul acestui volum

când am vorbit despre predare şi învăţare, în cele ce urmează ne vom focaliza asupra comunicării nonverbale. Însă înainte de toate o definiţie simplă care îi aparţine unui autor important – Albert Mehrabian (1972) : „Comportamentul nonverbal se referă la acţiunile distincte faţă de vorbire".

Cu toate acestea, comunicarea nonverbală este importantă în procesul general al comunicării. Astfel, conform lui Knapp (*apud* Steinberg, 2008, pp. 58-59), funcţiile comunicării nonverbale se împletesc cu comunicarea verbală :

- comunicarea nonverbală accentuează comunicarea verbală. Paralimbajul (adică modul în care ne folosim vocea – spre exemplu, ritmul şi volumul vorbirii) poate întări ceea ce spunem : „Aşază-te aici ! " cu accentuarea cuvântului „aici" (eventual însoţită de un gest indicator cu mâna) are un impact mult mai mare prin comunicarea nonverbală care arată imperativitatea situaţiei) ;
- comunicarea nonverbală o accentuează pe cea verbală. Dacă îi spunem unui elev „Ai făcut o lucrare foarte bună ! " şi însoţim comentariul verbal cu un zâmbet larg, elevul va fi mult mai motivat de reacţia dascălului comparativ cu situaţia în care comentariul verbal nu are o completare nonverbală ;
- uneori mesajul nonverbal intră în contradicţie cu comunicarea verbală şi acest lucru nu este, de cele mai multe ori, un lucru bun ! Dar o astfel de contradicţie poate fi un bun indicator pentru profesor pentru a înţelege starea emoţională a elevilor. Un elev care spune „Nu îmi este frică ! " la un examen oral, dar care este roşu la faţă, are un mic tremurat şi îşi frământă degetele îi oferă unui dascăl atent la comunicarea nonverbală un motiv suficient să încerce să-l ajute pe elev să-şi depăşească starea emoţională pe care şi-o neagă la nivel conştient ;
- comunicarea nonverbală ne ajută chiar o poate chiar înlocui pe cea verbală. Spre exemplu, când profesorul ridică mâna fără să spună nimic şi îl face atent pe un elev că trebuie să se concentreze la exerciţiul cerut, efectul acestei reacţii nonverbale constă în faptul că elevul se reconcentrează pe sarcină fără să fie perturbat lucrul celorlalţi elevi din clasă ;
- în sfârşit, comunicarea nonverbală reglează debitul interacţiunilor verbale ; prin contactul verbal, tonul vocii, datul din cap, mişcările mâinii etc. le transmitem elevilor când să vorbească, când să repete o idee, când să se grăbească ori când este momentul să tacă.

8.2.7. *Comunicare nonverbală în învăţământul primar şi preşcolar*

White şi Gardner (2013, pp. 11-12) ne pun la dipoziţie o listă cu întrebări la care fiecare dintre noi ar trebui să reflecteze. Analizaţi-le cu atenţie şi încercaţi să răspundeţi onest :

Cât de des zâmbiţi în clasă ? De ce ?
Ce tip de intonaţie folosiţi în sala de clasă ?
Cum ocupaţi spaţiul în sala de clasă ? Staţi întotdeauna în faţă ?
Ce fel de emoţii citesc elevii pe faţa dumneavoastră ?
Aţi spune că vă folosiţi de chipul dvs. pentru a ascunde sau a releva emoţii ?
Ce fel de contact vizual menţineţi cu elevii ?
Cât de mult îi priviţi pe elevi în timp ce le predaţi materia ?

Cum vă caracterizaţi limbajul trupului în sala de clasă : deschis sau închis ?
La ce nivel utilizaţi gesturi atunci când predaţi ?
Cum vă mişcaţi prin clasă ?
Ce fel de mers aveţi ? Transmite mersul dumneavoastră încredere în sine ?
Întreaga dumneavoastră prezenţă poate fi clasificată ca fiind atractivă de către elevi ?

Dacă răspundeţi sincer la aceşti adevăraţi indicatori ai competenţei nonverbale a profesorului, sunteţi într-o mare măsură pregătit să abordaţi cele ce urmează în acest capitol cu deschidere practică şi utilizabilitate imediată.

Cu toate că, aşa cum vedem, comunicarea nonverbală este vitală în toate aspectele vieţii noastre (şi are anumite linii de forţă specifice pentru sala de clasă), există o reţinere pe care nu doar lumea academică, dar şi practicianul de la catedră o are. Oare de ce ?

Un răspuns posibil este regăsit tot în literatura de specialitate. Astfel, Wiener, Shilkret şi Devoe (Key, 1980, p. 275) observă că sunt trei argumente care au dus la o punere în umbră a comunicării nonverbale :

- dacă pornim de la ideea că orice comunicare nonverbală poate fi lesne tradusă în comunicare nonverbală, atunci „comunicarea nonverbală nu este altceva decât o formă mai primitivă, mai puţin adecvată şi mai puţin explicită decât comunicarea verbală” ;
- cum comunicarea verbală poate apărea şi în lipsa comunicării nonverbale (spre exemplu, comunicarea scrisă), „atunci când comunicarea nonverbală apare ea pare să fie redundantă cu comunicarea verbală, nenecesară” ;
- Ccel de-al treilea argument porneşte de la copiii mici, comunicarea nonverbală este, frecventă, dar, pe măsură ce aceştia cresc, intră într-un con de umbră şi este înlocuită de comunicarea verbală. În concluzie, „comunicarea nonverbală apare atunci când comunicarea verbală nu este accesibilă”, comunicarea nonverbală acţionând ca un precursor pentru comunicarea verbală.

Stau lucrurile aşa ? Este comunicarea nonverbală doar o formă primitivă, un precursor al comunicării verbale care devine redundantă după ce aceasta din urmă este învăţată ? Ei bine, cercetările din ultimii ani au demonstrat că multe elemente din comunicarea nonverbală sunt un descriptor mai fidel decât cel al comunicării verbale (cuvintele pot să mintă, limbajul trupului este, spre exemplu, mult mai dificil de contrafăcut) şi profesorul poate să utilizeze comunicarea nonverbală didactică ca un motivator pentru elevii săi. Mai mult, studiile sugerează că schimbarea voluntară a comunicării nonverbale poate duce la o interesantă „resetare” a creierului şi a stărilor emoţionale prin care trecem.

Iată şi dovada : Strack, Martin şi Stepper (*apud* Crisp, Turner, 2007) au realizat un experiment deosebit de interesant. Ei au cerut unor subiecţi să aprecieze gradul de umor din nişte benzi desenate. Până acum nimic spectaculos : însă participanţii trebuiau să facă acest lucru ţinând capătul unui creion în gură. Jumătate dintre subiecţi au fost instruiţi să facă acest lucru cu dinţii, celorlalţi li s-a spus să ţină capătul creionului cu buzele. Rezultatele experimentului au arătat că participanţii au apreciat diferit desenele arătate : cei care au ţinut creionul între dinţi au apreciat că acestea sunt mult mai amuzante decât cei care au trebuit să realizeze sarcina ţinând creionul între buze.

Care credeţi că a fost explicaţia ? Creionul ţinut între dinţi trimite la o mimică a feţei asemănătoare cu un zâmbet, creionul ţinut între buze trimite spre o mimică a supărării. Chiar dacă aceste expresii nu aveau legătură cu starea psihologică a participanţilor,

aceştia s-au automanipulat că desenele sunt mai amuzante în cazul creionului ţinut între dinţi sau că acestea nu au umor în cazul creionului ţinut între buze.

Dar să ne întoarcem la conceptul-cheie pe care îl tratăm : comunicarea nonverbală. Ce arie cuprinde acest concept ? De plidă, conform lui Rimondini (2010, p. 107), „comunicarea nonverbală se observă de la gesturi şi atingere, postură, mimică şi contact vizual până la îmbrăcăminte şi coafură". Haideţi să analizăm împreună câteva dintre aceste canale de comunicare nonverbală – importante pentru relaţia profesor-elev :

8.2.7.1. Ochii

Cu ajutorul privirii, profesorul reuşeşte să ofere feedback elevilor, să-i încurajeze sau, dimpotrivă, să îi oprească din desfăşurarea unui comportament nepotrivit, să controleze fluxul comunicaţional din clasă etc. De remarcat că, de multe ori, în momentul în care se întoarce cu spatele spre sala de clasă, profesorul pierde contactul vizual cu elevii săi şi în acele momente incidenţa indisciplinei creşte.

Dar ce fac efectiv ochii în câmpul comunicării nonverbale ? Care este rolul lor ?

De pildă, Knapp, Kendon sau Argyle, Ingham, Aikens şi McCallin (*apud* Roberts, Hunt, 1991 ; Hayes, Orrell, 2003) susţin ideea potrivit căreia contactul vizual serveşte la patru funcţii majore :

- regularizează fluxul informaţional (spre exemplu, când dorim să încheiem comunicarea proprie privim interlocutorul într-un mod care să-i sugereze că este rândul său să se exprime) ;
- monitorizează feedbackul (este interesant de amintit disconfortul la discuţia cu cineva care poartă ochelari cu lentile întunecate, deoarece pierdem accesul la un număr mare de informaţii rezultante ale interacţiunii dintre noi şi acea persoană ; cadrul didactic trebuie să păstreze mereu contactul vizual dintre el şi cursanţii săi, deoarece astfel – aşa cum accentuează ascultarea interactivă – se dezvoltă un cadru propice şi mai motivant pentru învăţare) ;

(3) exprimă emoţiile ;

(4) indică natura relaţiilor interpersonale.

Dar nu numai atât. Conform lui Eaves şi Leathers (2017, pp. 57-63), ochii îndeplinesc multe alte funcţii :

- de atenţie – prin privire ne demonstrăm nivelul de atenţie şi de interes pentru comunicarea cu cealaltă persoană ;
- persuasivă – o persoană care vrea să fie credibilă când vorbeşte trebuie să fie în stare să susţină un contact vizual permanent cu receptorul comunicării sale ;
- de intimitate – privirea are un rol central în stabilirea şi menţinerea unei relaţii de comunicare ;
- de reglementare – prin privire profesorul poate să-şi controleze comunicarea cu elevul şi să-i transmită acestuia că trebuie să asculte – fără a fi nevoie să se întrerupă şi să îi facă observaţie ;
- afectivă – prin ochi putem să transmitem emoţiile care ne domină ;
- de putere – ca şi în lumea animală, prin privire se stabilesc, deseori, raporturile de putere din sala de clasă. O privire fermă, care nu se pleacă poate să genereze respectul celeilalte persoane.

Deci privirea este un factor foarte valoros de feedback şi de dezvoltare a unei comunicări educţionale. Să mergem mai departe şi să ne referim tot la chip : mimica.

8.2.7.2. Mimica

Expresiile faciale „ale emoţiilor modelează mişcarea muşchilor pe faţă în corespondenţă cu stările interne, afective" (Baumeister, Vohs, 2007, p. 339). Literatura de specialitate ne spune că mimica, spre deosebire de ochi, este mai uşor de controlat (Moonie, 2000, p. 126).

Mimica este utilă, de cele mai multe ori, pentru a observa emoţiile persoanei în cauză, sunt un indicator (Antonides, p. 1996, p. 171). De pildă, Paul Ekman se focalizează pe şapte emoţii de bază (pe fiecare dintre acestea le putem „citi" pe faţa interlocutorului nostru) : bucurie, tristeţe, frică, furie, dezgust, dispreţ şi uimire. Totuşi, uneori anumite elemente de mimică nu sunt, în mod direct legate de o emoţie. Spre exemplu, Mooij (2005, p. 118) spune că „un zâmbet este văzut, în general, ca o expresie a bucuriei. Vederea unui prieten poate cu uşurinţă să facă o persoană să zâmbească, dar acest lucru nu înseamnă neapărat că respectiva persoană este bucuroasă. Dimpotrivă, ea poate să fie, în fapt, tristă sau însingurată".

De altfel, toate abordările asupra comunicării nonverbale ne atenţionează că, dincolo de bogăţia informaţională excepţională pe care aceasta o aduce celui care reuşeşte să o decripteze pe faţa interlocutorului său, trebuie să acţionăm cu atenţie, fără să absolutizăm valoarea de adevăr a unui singur element de comunicare nonverbală. Dimpotrivă, este esenţial să punem laolaltă mai multe canale şi semnale de comportament nonverbal şi să interpretăm totul în context, la nivel holist.

Nu în ultimul rând, trebuie să ţinem seama de încă un factor : „de cele mai multe ori, interpretăm cum se simt alţii pe baza propriilor emoţii. Când suntem fericiţi tindem să descifrăm aceeaşi emoţie în expresia facială a celorlalţi" (Griffin, Bone, 2016, p. 57). Şi la fel e întâmplă când suntem trişti sau furioşi. Iată de ce este important să încercăm să controlăm modul în care transmitem emoţiile spre elevii noştri.

8.2.7.3. Limbajul trupului – gesturile şi postura profesorului

Limbajul trupului pe care îl adoptă profesorul poate să transmită elevilor o stare pozitivă ori, dimpotrivă, să crească nivelul de stres pe care îl transmite comunicarea verbală. Pe de altă parte, un cadru didactic care învaţă să „citească" limbajul trupului cursanţilor săi va avea ocazia să primească feedback în timp real la ceea ce se întâmplă în sala de clasă.

Sampson (2011, p. 3) spune că postura noastră trebuie să emane trei elemente : încredere, interes şi vigilenţă. Interesul şi vigilenţa le arată elevilor că profesorului îi pasă. Aceste elemente sunt demonstrate de poziţia dreaptă şi uşor aplecată spre cel cu care interacţionăm. Este important să arătăm astfel o implicare ; la polul opus, o persoană care încearcă să se îndepărteze de o discuţie va încerca să mărească distanţa dintre el şi interlocutor lăsându-se pe spate şi chiar făcând un pas înapoi.

Acest lucru rămâne însă un aspect de nivel general. La nivel specific există câteva aspecte pe care este bine să le cunoaştem. Există, cu siguranţă, multe nuanţe de interpretare

şi, uneori, literatura de specialitate este contradictorie referitor la ce înseamnă un gest sau altul. De aceea nu o să ne concentrăm foarte mult pe nuanţe, ci mai degrabă pe anumite aspecte care, deşi generale, au o influenţă excepţională în relaţia dintre dascăl şi elevii săi.

Dar să începem cu începutul. Astfel, Borg (2009, p. 26) ne atrage atenţia că sunt două elemente la care trebuie să fim atenţi : „1. confort sau disconfort (sau anxietate) ; 2. un limbaj al trupului deschis sau un limbaj al trupului închis".

Mai simplu spus, trebuie să vedem dacă elevii noştri transmit prin gesturile lor o deschidere sau o închidere la mesajul nostru. Astfel, o poziţie a braţelor încrucişate pe piept poate să însemne că respectivul elev este într-o poziţie de închidere, defensivă. Profesorul trebuie să acţioneze, în acest caz, cu mult mai multă blândeţe, cu delicateţe şi să se aştepte ca elevul în cauză să nu fie foarte cooperant la ceea ce urmează.

Dar, din nou, vorbim despre context. Astfel, dacă este frig în sala de clasă, atunci elevul va încrucişa braţele fără ca asta să însemne defensivitate sau blocare a propriei persoane spre interacţiune.

La fel, deschiderea palmelor „arată adevăr, deschidere, încredere" şi de aceea „un copil poate avea tendinţa de a-şi ascunde palmele la spate când minte sau ascunde ceva" (Kumar, 2012, p. 15). La celălalt taler al balanţei, şi profesorul trebuie să aibă grijă ca, atunci când vorbeşte cu elevii, să utilizeze – de cele mai multe ori – palmele deschise spre aceştia, să evite să ţină mâinile în buzunar sau la spate.

Uneori însă, utilizarea mâinilor poate să fie mai clară prin semnificaţia pe care o transmite (şi atunci comunicarea nonverbală îndeplineşte o funcţie importantă din punct de vedere didactic : aceea de subliniere/întărire a celor spuse prin cuvinte). De asemenea, cu ajutorul mâinilor profesorul poate arăta „cine urmează să vorbească prin indicarea acestuia sau atunci când ridicăm mâna pentru a opri pe cineva să vorbească" (Caswell, Neill, 2003, p. 12).

Există şi alte elemente cu o sferă de universalitate extinsă observate la majoritatea populaţiei studiate, la nivel global : spre exemplu, „datul din cap arată o ascultare activă" (Knapp, Hall, 2009, p. 224). Este un gest pe care profesorul trebuie să-l practice în momentul în care elevul prezintă un proiect sau o idee, astfel încurajând o implicare crescută a cursanţilor săi în lecţie.

Aşa cum observa McGinley (*apud* Bull, 2016, p. 26), gesturile de „deschidere la nivelul corpului au un anumit efect asupra nivelului de convingere al mesajului transmis". Iată de ce este vital ca profesorul să demonstreze deschidere inclusiv prin intermediul comunicării nonverbale cu elevii.

8.2.7.4. Teritoriul şi spaţiul

Un alt lucru pe care trebuie să-l avem în vedere ţine de spaţiu şi teritoriu, parte a comunicării nonverbale din sala de clasă. Dacă profesorul se apropie prea mult de elevii săi sau, dimpotrivă, stă prea departe de aceştia, există un impact semnificativ asupra procesului de învăţământ (chiar dacă nu este vizibil la o primă vedere).

În sala de clasă, elevii au anumite teritorii – spre exemplu, banca în care stau în fiecare zi – şi, dacă acest lucru se schimbă, un stres suplimentar apare. Un anumit efect de posesie arată că fiecare dintre noi se obişnuieşte într-un fel, are un spaţiu preferat

unde îşi doreşte să stea, să locuiască sau persoane cărora le permite sau nu să stea în apropiere.

Pentru început, trebuie să facem o distincţie (Eaves, Leathers, 2017) între :

- teritoriile de acasă (un scaun în care ne place să stăm, o cană de ceai/cafea pe care o folosim doar noi etc.) ;
- teritoriile interacţionale – au graniţe flexibile (de pildă, sala de clasă) ;
- teritoriile corporale (spaţiu rezervat pentru a fi utilizate de corpul nostru).

Referitor la teritoriile corporale, aici lucrurile sunt şi mai nuanţate : „Spaţiul personal este invizibil, o «bulă» ajustabilă de spaţiu pe care fiecare om o transportă în jurul său (...) ; îi protejează pe oameni de un rău fizic sau disconfort emoţional" (Burgoon, Guerrero, Floyd, 2016, p. 160). Cu toţii avem un spaţiu în jurul nostru (geometric, are formă de con inversat) şi când cineva necunoscut sau neplăcut intră în acest spaţiu nu ne simţim confortabil.

Conform lui Hall, creatorul proxemicii (*apud* Fast, 2002, pp. 21-29), există patru tipuri de spaţiu :

- spaţiul intim ;
- spaţiul personal (care se împarte şi el în spaţiul personal apropiat şi spaţiul personal îndepărtat), definitoriu fiind faptul că putem încă să ţinem mâna partenerului în noastră la această distanţă, chiar dacă într-un spaţiu închis avem tendinţa să ajungem mai degrabă la spaţiul personal apropiat şi când ne întâlnim cu cineva pe stradă ne vom situa în zona spaţiului personal îndepărtat ;
- spaţiul social ;
- spaţiul public.

De multe ori, profesorul poate confunda tipurile de spaţiu între ele şi ajunge ori să intre în zona de spaţiu intim al elevilor săi, ori să păstreze o distanţă rigidă, „îngheţat" în arealul unui spaţiu social (sau chiar public !) în faţa clasei fără să „umanizeze" relaţia cu elevii săi.

Dacă la intrarea în spaţiul intim elevii pot, conform lui Ruckle (2001), prezenta o agitaţie determinată de dorinţa de a mări distanţa, pot apuca obiecte cu vârful spre profesor (cum ar fi creioane, pixuri, dosare) etc. sau să „facă un pas înapoi pentru a restabili distanţa confortabilă" (Guffey, Loewy, 2012, p. 14), în cazul unei distanţe prea mari, elevii nu se vor simţi implicaţi, vor percepe ora ca fiind exterioară lor şi profesorul va fi văzut ca distant şi neimplicat. Iată de ce este vital ca profesorul să echilibreze permanent distanţa la care se află faţă de elevii săi şi să le ofere acestora – şi prin utilizarea tipurilor diferite de spaţiu – un mediu de învăţare prietenos şi confortabil.

Demn de reţinut este şi faptul că persoanele care trăiesc în aglomerări urbane tind să aibă un spaţiu personal mai mic decât cele din zonele rurale (Masters, Wallace, 2010, p. 94). Elevii de la a o şcoală dintr-un oraş aglomerat tind să accepte mai uşor o limitare a spaţiului personal decât cei de la o şcoală dintr-o zonă în care spaţiile sunt în general mai largi (astfel crescând şi „bula" de spaţiu).

8.2.7.5. Îmbrăcămintea

Chiar dacă pare un element marginal pentru procesul didactic, îmbrăcămintea profesorului are şi ea importanţă în cadrul interacţiunilor din sala de clasă. Există un echilibru pe categorii de vârstă şi, mai important, în funcţie de modul în care îşi doreşte profesorul să fie perceput de elevi. Întrebându-mi studenţii despre modul în care trebuie să fie îmbrăcat un profesor, de multe ori îmi răspund „decent", „sobru" sau „elegant". Totuşi, nu trebuie ignorat rolul contextului: într-un fel ne îmbrăcăm la ore, în alt fel în excursie cu elevii, de pildă. Mai mult, dacă un cadru didactic îşi doreşte să fie perceput de elevi ca reprezentant al cunoaşterii, poate transmite acest lucru printr-o îmbrăcăminte sobră (prin croială şi culoril). Dar dacă îşi doreşte să fie perceput de elevi ca unul „de-ai lor", îmbrăcămintea poate fi mai apropiată de stilul elevilor, mai casual (evident, trebuie să existe o moderaţie, altfel există riscul de a cădea în ridicol). O îmbrăcăminte elegantă poate fi apreciată de elevii care vor evalua şi bunul gust al cadrului didactic, şi modul în care aceasta i se potriveşte.

Iată şi o cercetare care ne întăreşte afirmaţia de mai sus. McElroy şi Morrow (*apud* Guéguen, 2006) au observat un lucru interesant: o persoană îmbrăcată elegant primeşte cu peste 45% mai multe donaţii de la alte persoane, prin comparaţie cu cineva îmbrăcat casual (blugi, tenişi, fără machiaj). Şi nu doar atât. Alţi cercetători – Regan şi Llamas (*apud* Ciccotti, 2007) – au pus un evidenţă că, în momentul în care într-un magazin de îmbrăcăminte intra o persoană îmbrăcată neglijent (tricou, pantaloni de jogging, bascheţi), reprezentanţii de vânzări ai magazinului în cauză nu se grăbeau să o ajute; în schimb, dacă îmbrăcămintea era de tip office (fustă, bluză, pantofi etc.), aceiaşi vânzători deveneau foarte serviabili. Nu în ultimul rând, o cercetare clasică (Lefkowitz, Blake, Mouton, *apud* Knapp, Hall, 2009, p. 204) a demonstrat că o persoană îmbrăcată „bine" (deci percepută ca având un status social ridicat) tinde să fie „convingătoare" când încalcă normele de circulaţie – spre exemplu, traversează pe culoarea roşie a semaforului – şi este urmată de mai mulţi indivizi (şi alţii trec pe roşu după ea), spre deosebire de o persoană îmbrăcată neglijent. Iată că uneori „haina face pe om" şi pentru că noi, profesorii, ne dorim să fim convingători, persuasivi, să-i convingem pe elevi nu doar să înveţe, ci şi să adopte comportamente prosociale şi să renunţe la cele considerate negative, ei bine, este important să acordăm o atenţie mai mare decât ne-am putea imagina hainelor pe care le purtăm.

În concluzie, este bine să fim atenţi la modul în care transmitem un mesaj elevilor, chiar şi dacă este vorba despre îmbrăcăminte...

Teme de reflecţie

1. Încercaţi să realizaţi o definiţie a comunicării fără să faceţi apel la cele furnizate în textul de faţă. Apoi comparaţi-o cu definiţiile pe care vi le-am pus la dispoziţie. Care sunt asemănările? Dar deosebirile?
2. Faceţi un mic experiment social: încercaţi să diminuaţi până aproape de zero feedbackul oferit unui prieten când vă întâlniţi (priviţi în altă parte când el vorbeşte, nu mai încurajaţi comunicarea prin zâmbet sau dând din cap aprobativ). Apoi, încercaţi

să oferiţi un feedback pozitiv total unui alt prieten (zâmbiţi, aprobaţi din cap, priviţi-l în ochi cu căldură, încercaţi să vă arătaţi foarte interesat de ceea ce spune). Cum s-au simţit fiecare dintre cei doi prieteni? Ce putem îmbunătăţi în feedbackul acordat altora în urma acestui mic experiment? Realizaţi mici experimente sociale şi cu celelalte componente ale comunicării, de fiecare dată cu scopul de a îmbunătăţi comunicarea în urma concluziei la care ajungeţi.

3. Urmăriţi un film cu sonorul oprit. Încercaţi să vă daţi seama de cursul evenimentelor din comunicarea nonverbală (fără să auziţi ce vorbesc actorii). După ce aţi efectuat de mai multe ori acest exerciţiu, opriţi-vă câteva minute într-un loc aglomerat (o staţie de autobuz, o stradă aglomerată, un restaurant etc.) şi urmăriţi cu atenţie comunicarea nonverbală a unor oameni aflaţi la o anumită distanţă (astfel încât să nu auziţi ce vorbesc). Încercaţi să vă daţi seama care este relaţia dintre ei şi ce emoţii experimentează. Faceţi o analiză şi stabiliţi care exerciţiu a fost mai uşor, cel bazat pe acţiunea din film sau cel din viaţa reală.

Bibliografie

Antonides, G. (1996). *Psychology in Economics and Business : An Introduction to Economic Psychology*. New York : Springer Science & Business Media.

Baumeister, R.F., & Vohs, K.D. (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks : SAGE Publications.

Berry, D. (2006). *Health Communication : Theory And Practice : Theory and Practice*. Londra : McGraw-Hill Education.

Borg, J. (2009). *Body Language : 7 Easy Lessons to Master the Silent Language*. New Jersey : Pearson.

Brantley, C., & Miller, M. (2007). *Effective Communication for Colleges* (p. 4). New York : Cengage Learning.

Brookhart, S.M. (2008). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. New York : ASCD.

Bull, P.E. (2016). *Posture & Gesture*. Oxford : Pergamon Press.

Burgoon, J., Guerrero, L., & Floyd, K. (2016). *Nonverbal Communication*. Londra : Routledge.

Caswell, C., & Neill, S. (2003). *Body Language for Competent Teachers*. Londra : Routledge.

Charles, C.M. (1992). *Building Classroom Discipline*. New York : Longman.

Chase, R.S., & Shamo, W. (2012). *Elements of Effective Communication* (p. 17). Plain & Precious Publishing.

Ciccotti, S. (2007). *150 de experimente în psihologie pentru cunoaşterea celuilalt*. Iaşi : Polirom.

Cooper, C., & Rothmann, I. (2013). *Organizational and Work Psychology : Topics in Applied Psychology* (p. 79). Londra : Routledge.

Crisp, R.J., & Turner, N.R. (2007). *Essential Social Psychology*. Londra : Sage Publications.

Cucoş, C. (coord.) (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*. Iaşi : Polirom.

Dunlop, C. (2003). *Essentials of Home Inspection : Communication and Personal Practice*. New York : Dearborn Real Estate.

Eaves, M., Leathers, D.G. (2017). *Successful Nonverbal Communication : Principles and Applications*. Londra : Routledge.

Fast, J. (2002). *Body Language*. Maryland : Evans.

Furnham, A. (1999). *Body Language at Work*. Channel Islands : Guernsey Press.

Gamble, T.K., & Gamble, M. (1993). *Communication Works*. New York : McGraw Hill. Griffin, C., Bone, J.E. (2016). *Invitation to Human Communication* – National Geographic. New York : Cengage Learning.

Guéguen, N. (2006). *Psihologia consumantorului. Factorii care ne influenţează comportamentul de consum*. Iaşi : Polirom.
Guffey, M.E., & Almonte, R. (2009). *Essentials of Business Communication* (p. 7). New York : Cengage Learning.
Guffey, M.E., & Loewy, D. (2012). *Essentials of Business Communication*. New York : Cengage Learning.
Guffey, M.E., Rogin, P., Rhodes, K. (2009). *Business Communication : Process and Product*. New York : Cengage Learning.
Hellriegel, D., Slocum, J., & Woodman, R. (1992). *Organizational Behaviour*. New York : West Publishing Company.
Key, M.R. (1980). *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. New York : Walter de Gruyter.
Knapp, M.L, & Hall, J.A. (2009). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York : Cengage Learning.
Kuhnke, E. (2015). *Communication Essentials For Dummies*. New York : John Wiley & Sons.
Kumar, V. (2012). *Body Language*. New Delhi : Sterling Publishers.
Kumpulainen, K., Wray, D. (2003). *Classroom Interactions and Social Learning : From Theory to Practice*. Londra : Routledge.
London, M. (2014). *The Power of Feedback : Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement*. Londra : Routledge.
Masters, A., & Wallace, H.R. (2010). *Personal Development for Life and Work*. New York : Cengage Learning.
McKay, M., Davis, M., & Fanning, P. (2009). *Messages : The Communication Skills Book* (pp. 6-7). New York : New Harbinger Publications.
Mehrabilan A. (1972). *Nonverbal Communication*. New Jersey : Transaction Publishers.
Mooij, M. (2005). *Global Marketing and Advertising : Understanding Cultural Paradoxes*. Thousand Oaks : Sage.
Moonie, N. (2000). *Advanced Health and Social Care*. Oxford : Heinemann.
Rimondini, M. (2010). *Communication in Cognitive Behavioral Therapy* (p. 107). New York : Springer Science & Business Media.
Sampson, S. (2011). *The Art of Performance Feedback*. New York : Human Resource Development.
Scholes, E. (1997). *Gower Handbook of Internal Communication* (p. 220). New York : Gower Publishing, Ltd.
Steinberg, S. (2008). *Introduction to Communication Course. Book 1 : The Basics*. Cape Town : Juta & Co.
Stone, D., & Heen, S. (2014). *Thanks for the Feedback : The Science and Art of Receiving Feedback Well*. Londra : Penguin.
White, J., & Gardner, J. (2013). *The Classroom X-Factor : The Power of Body Language and Non-verbal Communication in Teaching*. Londra : Routledge.
Wodak, R., & Koller, V. (2008). *Handbook of Communication in the Public Sphere* (p. 24). Berlin : Walter de Gruyter.

Capitolul 9

Optimizarea curriculumului educaţional

Ion Negreţ-Dobridor

9.1. Ce este un „curriculum educaţional”?

9.1.1. *Clarificări epistemologice*

Conceptul de *curriculum* pare încă exotic în condiţiile şcolii româneşti contemporane[1].

Teoria contemporană a curriculumului[2] a devenit însă, actualmente, cea mai importantă disciplină pedagogică. Conceptul de „curriculum” tinde să „acopere” aproape toate domeniile studiate în secolul al XIX-lea de pedagogia generală ; pulverizarea acesteia în numeroase „ştiinţe ale educaţiei” în secolul XX – mai ales între anii 1930 şi 1960 – pare supusă acum unui proces benign de reintegrare teoretică şi practică odată cu evoluţia teoriei curriculumului. Aceasta recucereşte rapid toate „teritoriile” diverselor ştiinţe şi discipline educaţionale şi chiar descoperă „teritorii” educaţionale noi sau uitate. Este o tendinţă care va duce probabil la redescoperirea *paideei* eline sau a *pansophiei* comeniene[3].

Este un proces agatosic, dar însoţit de multe efecte maligne. În România, le resimt mai întâi educatorii practicieni care sunt surprinşi de modificarea rapidă a conceptelor pedagogice, de multitudinea teoriilor şi de aspectele lor contradictorii. Odată cu declanşarea reformei învăţământului în România, noutăţile teoriei curriculumului, prezentate

1. În acest capitol sunt cuprinse fragmente din lucrarea noastră *Teoria generală a currriculumului educaţional*, Editura Polirom, Iaşi, 2008. Fragmentele au fost reactualizate din perspectiva evoluţiilor din perioada 2008-2019.
2. Grafia corectă, respectând normele limbii latine, ar fi *curriculi* ; acest genitiv latin a fost abandonat prin anglo-saxonizarea şi românizarea termenului în discuţie. Din păcate, literatura pedagogică (de la noi şi de aiurea) nu se mai sinchiseşte de atari exigenţe. Un autor care stăpâneşte relativ bine latina clasică, precum cel care scrie aceste rânduri, se va simţi mereu stânjenit de această „genitivizare românească” (sau de cea englezească) ; trebuie să ne supunem totuşi acestor mode ridicale care – deşi prosteşti – s-au impus. Aş fi putut să scriu „curriculum-ului”, cum am şi făcut în alte lucrări ale mele ; dar rezultatul nu ar fi fost mai bun decât genitivizarea corectă *curriculi* care ar fi iritat şi ar fi atras autorului acuza nemeritată de „pedant” (vezi şi notele 5-7).
3. A se vedea în acest sens lucrarea noastră *Didactica Nova* (2005) şi studiul „The Tragic Obssession of Universality in Education or from Paideia to Pansophia”, *Contemporary Philosophy*, vol. 2/2003.

adesea neprofesionist, într-un stil gongoric şi nu de puţine ori confuz[1], i-au năucit pe învăţătorii şi profesorii din învăţământul preuniversitar şi chiar şi pe universitari. Nu constituie o exagerare afirmaţia că, la data când scriu aceste rânduri, în şcolile româneşti există o *perturbatio* generalizată care, pe alocuri, ia chiar forme exacerbate de limfaţie.

A-i acuza exclusiv pe psihopedagogii români de aceste perturbări ale practicii ar fi nedrept. În realitate, pe plan mondial, teoria curriculumului se prezintă ca o *cacophony of voices*, după cum se exprimă W.F. Pinar (2001)[2]. Este o realitate asupra căreia vom stărui în lucrarea de faţă. Nu este vorba de hărmălaia obişnuită a teoriilor şi ideilor care se confruntă alimentând creşterea cunoaşterii. Teoria ştiinţifică a curriculumului se află într-un adevărat război. Se confruntă cu înverşunare nu doar câţiva beligeranţi cu concepţii distincte, ci o pletoră de teoreticieni care nu se încadrează cu precizie într-o tabără sau alta, împrumută adesea idei-armă ale adversarilor îndreptându-le împotriva acestora şi nu de puţine ori luptă împotriva propriilor concepţii sau masacrează teorii ostile care nu sunt decât stafii. Ce determină această „cacofonie a opiniilor" în teoria curriculumului? Altfel spus, de ce şi încotro se îndreaptă varietatea ideilor şi concepţiilor din teoria contemporană a curriculumului? Vom răspunde acestei interogaţii fundamentale în cele ce urmează. Deocamdată, precizăm că este vorba despre o „ruptură" provocată de o răsturnare catastrofică a civilizaţiei şi culturii euro-atlantice în ultimele decenii ale secolului XX. „Catastrofa" poate fi interpretată, desigur, şi ca o „revoluţie" de amploare. Ea a afectat toate domeniile vieţii – de la cele practice până la cele imaginare, de la social-politice până la cele ale intimităţii individuale. După toate aparenţele, *realitatea* însăşi s-a modificat. La începutul secolului XXI nu mai trăim în realitatea bine-ştiinţă a istoriei moderne, ci în ceea ce unii au numit *hiperrealitatea* istoriei postmoderne.

9.1.2. *Clarificări etimologice*

Sintagma „curriculum educaţional" s-a impus în pedagogia europeană abia în anii '50 ai secolului XX. Ea circulă de aproape două secole în literatura pedagogică anglo-saxonă, dar a fost îndelung evitată de cea francofonă. În România, expresia a pătruns intempestiv după 1990, odată cu înfiinţarea Consiliului Naţional pentru Curriculum. Până la acea vreme, conceptul de „curriculum" fusese folosit de pedagogii români doar sporadic şi nu întotdeauna cu sensul adecvat. Actualmente, avem de-a face cu o situaţie opusă. Nu

1. Cu jenă trebuie să citez în acest sens câteva lucrări şi studii care nu i-au lămurit prea mult pe educatori. Voi începe chiar cu lucrarea mea din 2001, *Teoria curriculum-ului educaţional* (Editura C.C.D. Buzău „I.Gh. Dumitraşcu"). Dar voi adăuga altele: studiile cuprinse în volumul Curriculum şi dezvoltare curriculară, *Revista de pedagogie*, nr. 3-4/1994; S. Iosifescu, *Management educaţional pentru instituţiile de învăţământ*, Ed. Prognosis, Bucureşti, 2001; D. Ungureanu, *Educaţie şi curriculum*, Editura Eurostampa, Timişoara, 1999; Al. Crişan, Contextul actual al elaborării curriculum-ului naţional, *Buletin informativ al proiectului de reformă*, nr. 2, MEN-CNC, 1999; şi desigur, însuşi *Curriculum-ul Naţional pentru învăţământul obligatoriu*, 2 vol., MEN-CNC, 1998.
2. A se vedea în acest sens *Preface and Acknowledgements* la volumul de sinteză W.F. Pinar, W.M. Reynolds, P. Slattery, P.M. Taubman, *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, semnat de Peter Lang Publishing, New York, 2000. Dată fiind valoarea intrinsecă a acestei sinteze, multe dintre referinţele şi interpretările cuprinse în acest studiu sunt realizate în legătură cu opiniile avansate de autorii menţionaţi.

este exagerat să afirmăm că expresia este utilizată abuziv şi, nu de puţine ori, eronat. Dacă această realitate s-ar restrânge la nivel livresc şi academic, ar putea fi ignorată. Ea a pătruns însă în practica învăţământului odată cu publicarea noilor planuri şi programe pentru învăţământul preuniversitar şi introducerea teoriei curriculumului în tematica obligatorie de pregătire pentru definitivare şi obţinerea gradului didactic II de către institutori şi profesori. Dascălii preuniversitari întâmpină mari dificultăţi în înţelegerea acestui concept polisemantic ; expresia este privită cu suspiciune şi în lumea academică românească. Iată de ce considerăm necesară clarificarea şi decriptarea tuturor sensurilor acestui barbarism ştiinţific, inevitabil şi profitabil.

Cuvântul latin *curriculum* este un substantiv neutru de declinarea a II-a. Prin urmare, se scrie şi se citeşte cu accent pe penultima silabă, la nominativ, acuzativ şi vocativ singular : *curricūlum*. La genitiv singular ia forma *curriculi* (şi prin urmare, este greşit să îl folosim ca în expresia „componente ale curriculumului", pe care o auzim adesea ; corectă ar fi expresia *curriculi elementa*, dar aceasta ar face şi mai dificilă decriptarea semantică de către un învăţător oarecare sau profesor, să zicem, de fizică). La plural, năstruşnicul cuvânt latin ia forma *curricula* – la nominativ, acuzativ şi vocativ ; ceea ce ne obligă să observăm că vorba „curriculumuri", des folosită şi ea, este cât se poate de nefericită. La genitiv plural *curriculum* ia forma *curriculōrum*. Prin urmare, când vorbim sau scriem despre componentele mai multor *curricūla* ar fi mai bine să nu folosim această exprimare, ci locuţiunea *elementa curriculōrum*. Dar exprimarea aceasta ar fi, iarăşi, pedantă. Străbunii latini foloseau cuvântul acesta în două sensuri : denotativ şi conotativ.

Sensul denotativ al lui „curriculum" este cel de „cursă", „întrecere" ; dar nu orice „cursă" sau „alergare". Romanii subînţelegeau că este vorba de „curse de cai şi care de luptă în Circus Maximus". Aceste jocuri erau extrem de îndrăgite nu numai la Roma, ci în mai toate marile cetăţi şi capitale de provincii unde erau amenajate *circuri*. Acestea confereau subînţelesul de „alergare circulară", „întrecere în cerc", „alergare rotundă", adică nu pe un „drum drept", ca, de exemplu, Via Apia pe care defilau militarii victorioşi şi carele de luptă triumfale. Se realiza, astfel, o distincţie subtilă între „întrecerea năucă (rotundă) între cai" şi „întrecerea (dreaptă) dintre oameni". La Roma se organizau diferite tipuri de *curricula* – cu doi, patru sau şase cai ; cele mai îndrăgite erau cursele cu patru cai numite *quadriga*.

Sensurile conotative ale lui „curriculum" sunt mult mai bogate şi mai profunde. De fapt, pentru teoria contemporană a curriculumului, numai ele au importanţă. Sensurile conotative sugerează ideile de „circularitate", „ordine", „coerenţă", „rigoare", „regularitate inflexibilă" şi „predestinare". Le găsim în expresii metaforice precum *curriculum solis* („mersul circular al soarelui pe boltă") şi *curriculum lunae* („cursa circulară a astrului nopţii"). Cea mai fascinantă şi mai plină de sensuri subtile era *curriculum vitae*[1]. Prin această expresie romanii au încercat să traducă o veche credinţă grecească

1. Nu are mare importanţă că expresia *curriculum vitae* a fost reactualizată, dar sărăcită de sensurile ei fabuloase şi redusă, ridicol, la înţelesul de „memoriu de activitate". Adaptarea expresiei a început la români în 1990 prin intermediul mentalităţii anglosaxone. Este justificată în parte folosirea ei de către americani. O civilizaţie modernă lipsită de trecut fabulos are complexe de inferioritate culturală pe care şi le lecuieşte prin atari împrumuturi greco-latine, spoliate de sensuri. Dar la români împrumutul apare penibil şi fără rost. Mai ales abrevierea „CV", care nici măcar americană nu este. Cuvintele din „memoriu de activitate" sunt de origine latină şi desemnează precis ceea ce trebuie, fără a schilodi mirifica sintagmă *curriculum vitae*.

referitoare la educaţia de-a lungul întregii vieţi – ca lege inflexibilă a destinului uman; şi, poate, să o pună în acord cu propria lor credinţă referitoare la naştere şi moarte. Este vorba de *paideia* (*παιδεια*) elină şi *humanitas* latină. Cea din urmă conţinea ideea că *homo* („omul") s-a născut din pământ („humus") şi trebuia să se întoarcă în huma din care s-a ivit. Era vorba de un rit de înmormântare, moştenit (sau învăţat) de la etrusci, care repudia practicile străvechi ale abandonării sau incinerării defuncţilor. Se pare că latinii şi etruscii îi considerau „barbari" şi „fiare" pe cei care nu îşi înhumau morţii. *Humanus*, „uman", era numai cel care avea grija „închiderii ciclului vieţii" izvorâte din humă. Viaţa era o „cursă circulară" între naştere şi moarte. O astfel de viaţă riguros orânduită de zei era caracteristica distinctivă a „umanităţii" (*humanitas*, *humanītatis*) de bestialitate şi barbarie. Era, în esenţă, un *curriculum vitae*, o „cursă circulară a vieţii". Era ceea ce elinii numiseră *paideia* sau, mai precis, *ενκυκλὶος παιδεια* (*enkyklios paideia* = „educaţia integrală, ciclică"). Dar *curriculum vitae* nu acoperea integral bogăţia de sensuri ale expresiei greceşti. De altfel, nici limbile moderne nu permit o traducere foarte exactă a acestei uimitoare locuţiuni străvechi care desemna preţuirea elevată acordată de întemeietorii culturii şi civilizaţiei euroatlantice formării umane prin educaţie. Doar o hermeneutică îndrăzneaţă poate dezvălui aceste sensuri subtile. Putem lua ca punct de sprijin pentru interpretarea noastră o aserţiune esenţială a lui Platon: *ᵉΩσπερ πατερες τής σοφίας εισιν και ηγεμόνες* („Hosper pateres tēs sophías eisin kai hegemónes" = „[Cei vechi] sunt părinţii înţelepciunii şi călăuzele umanităţii")[1].

O hermeneutică sui generis a expresiilor *enkyklios paideia* şi *curriculum vitae* ne va conduce, tulburător, la alegoria destinului, cuprinsă în *Odiseea* lui Homer. Contrar a ceea ce se crede despre vestitul poem, acesta era un manual de înţelepciune şi de prudenţă. Aedul spunea o „poveste cu tâlc" şi un avertisment; ilustra importanţa fatalităţii, a destinului diriguit de Ananke, zeiţa invizibilă, abstractă şi inflexibilă de care se temeau chiar şi zeii. Ananke era cea care *predestina*, stabilea soarta tuturor muritorilor şi nemuritorilor. Totul pare „ciclic" şi riguros rânduit în *Odiseea*. Destinul lui Ulise este un cerc alcătuit triadic din decade (avea 30 de ani când a plecat în Troia; drumul spre Troia a durat 10 ani, războiul troian a durat 10 ani şi tot 10 ani a durat *nostos*-ul, adică „întoarcerea" în Itaca). Această *fatalitate infatigabilă prin care se formează personalitatea* era ceea ce trebuiau să înveţe vechii greci, din copilărie şi până la moarte, studiind marea alegorie homerică. Căci marele poem era, realmente, o *paradeigma* (*παραδειγμα* = „exemplu ilustru", „demn de urmat", „plin de învăţăminte"). Adică ceea ce numim astăzi un *case study*, dar un studiu de „caz exemplar", nu de caz banal[2].

1. Platon, *Lysis*, 213e.
2. În lucrarea noastră din 2008, am schiţat hermeneutica sensurilor mitologice cu privire la Ananke şi predestinare. Reproducem aici numai esenţa alegoriei homerice: „Eroul, Ulise Polytropos (*πολυτροπος* = «cu multe feţe», «versatil», «foarte iscusit»), este supus, ca şi zeii, atotputernicei Ananke (Ἀνάγκη = «Necesitatea oarbă»). Găsim la Euripide semnificaţia acestei atotputernicii care îi înfricoşează, în egală măsură, pe muritori şi pe nemuritori. Ananke este o zeitate abstractă, aflată chiar şi deasupra olimpienilor. *Theon anankeion* (*Θεον αναγκαῖον* = «Ordinea inflexibilă», «Predestinarea fatală», «Necesitatea Divină») este nu numai indestructibilă, ci şi invizibilă. Ea se manifestă în lume, în mod concret, numai prin cele trei fiice ale ei. Acestea sunt renumitele *moire* (*μοιραι* = «ursite», «urzitoare»): *Cloto* (*Κλώθω* = «Cea care toarce»), Lachesis (*Λαχεσις* = „Cea care deapănă firul vieţii") şi Atropos (*Ἀτροπος* = «Cea care taie firul vieţii», „cea care nu se poate întoarce înapoi"). *Moirele* sunt toate torcătoare, urzitoare, împletitoare de fire, ţesătoare, *clōthes* (*κλωθες*). S-a păstrat amintirea lor în basmele româneşti denumirea de «cele trei urzitoare» (sau «ursitoare», cum a caligrafiat

9.1.3. *Sensul profund al conceptului de curriculum*

Obsesia predestinării a însoţit întreaga civilizaţie euro-atlantică. Oamenii vor să ştie ce li se poate întâmpla de-a lungul vieţii lor: ca indivizi, ca societăţi, ca naţiuni, ca imperii, ca lume în ansamblul ei. Cum acest lucru nu este posibil prin folosirea practicilor mantice, a „artelor de a ghici" şi pentru că, pur şi simplu, nu se poate ghici cu precizie viitorul, oamenii, oamenii de ştiinţă mai ales, s-au gândit să îl preconstruiască cu ajutorul metodelor raţionale şi anticipative. Astfel s-a constituit teoria ştiinţifică a curriculumului educaţional.

Teoria şi metodologia curriculumului este aşadar „ştiinţa predestinării" prin organizarea sistematică a studiilor, adică prin asimilarea culturii în mod metodic.

Petre Ispirescu). *Cloto* este cea care „dă drumul firului vieţii", Lachesis este cea care conduce „firul vieţii", când sinuos, când drept, dar mereu întors spre Atropos cea care «taie firul vieţii». Moirele sunt «părţi» («Parce») ale aceluiaşi demers orânduit riguros de Ananke. Moirele (*μοιραι* = «părţi ale vieţii») au devenit la romani Parcele («părţi ale sorţii»), de unde şi expresia românească «Aceasta a fost partea mea de noroc». După Hesiod, moirele ar fi «fiice ale Nopţii» (Nix) asimilată cu Destinul insondabil, dar şi fiice ale lui Temis, zeiţa justiţiei, care s-ar fi împreunat cu Zeus. În acest fel moirele pot ţese împreună *trama vieţii*. Este ceea ce vechii greci numeau *κλωσμα* (*closma* = «reunirea firelor de pânză», «urzeala cu suveica») şi care prezintă evidente analogii fonematice cu *clotho*. Closma este „destinul împletit şi ţesut" riguros din care nu se mai poate ieşi. Nu trebuie să ne surprindă acest discurs aluziv şi alegoric. Vechii greci foloseau sensurile conotative la fel de mult ca şi pe cele denotative reuşind în acest fel să transmită mai mult decât reuşesc textele „strict logice" sau „strict ştiinţifice". (...)

În *Odisea* există trei «torcătoare» care marchează grav destinul lui Ulise: nimfa Calipsa, fiica lui Atlas care locuieşte în *omphalos*-ul talazurilor, «buricul lumii», insula Ogigia; vrăjitoarea Circe, fiica lui Helios şi a nimfei Persa; şi muritoarea Penelopa, soţia din Itaca. (...)

Kalipso îl reţine în insula Ogigia pe Ulise şapte ani oferindu-i-se ca soţie şi dăruindu-i «tinereţe fără bătrâneţe şi viaţă fără de moarte», ca în basmul românesc. Era o ţesătoare mirifică. Când vine să-l elibereze pe Ulise, zeul Hermes o găseşte «lucrând o pânzătură», „ţesând c-o suveică de aur". Calipso ţesea destinul lui Ulise, jucând rolul *moirei* Cloto. Numele Καλυψώ vine de la verbul *kalypto* (*καλυπτω*), care înseamnă «a ascunde», «a învălui», «a acoperi cu un văl». (...)

A doua torcătoare este magiciana Circe (Κιρκη). Vrăjitoarea care transformă oamenii în «grozave dihănii» cântă şi ea fermecător; pare o zână şi «ţese o pânză mare măiestrită», «ca orice lucru gingaş şi subţire, dumnezeiesc, ţesut de vreo zeiţă».

Numele vrăjitoarei este semnificativ. *Kirke* înseamnă «cerc», «ciclu» (*κιρκος*) de la care romanii au derivat *circus* şi *circum* (ca în *Circus Maximus*). (...)

În fine, a treia torcătoare este *Periphron Penelopeia* (*Περίφρον Πενελόπεια* = «Preînţeleapta Penelopa». Ea joacă, în mod clar, rolul lui Atropos, având aptitudinea de „a tăia firul vieţii" lui Ulysse. L-a aşteptat pe Ulise, asaltată de peţitori, 20 (poate chiar 30) de ani. Nu mai este tânără şi frumoasă precum nimfele Calipso şi Kirke. În plus, este o simplă muritoare. Şi totuşi, Ulise o preferă. De ce oare?

Cum se ştie, ea a reuşit să reziste ademenirilor şi asalturilor peţitorilor invocând neterminarea giulgiului lui Laerte, tatăl regelui Ulise. Ziua îl ţese, iar noaptea îl destramă, îl desface. În greceşte, „a desface" se spune *analyein* (*αναλύειν*), de la care vine actualul «a analiza» cu sensul de «a elibera pe cineva de legături»; în *Odiseea* se foloseşte des expresia *ana-lyo iston* (*ανα-λυω ίστόν*) cu sensul de «a destrăma o ţesătură», «a distruge un destin», «a des-ţese o tramă». [«Des-ţeserea» mitică era ceea ce numim astăzi «divorţ», «des-trămarea legăturii».] Printr-o consecinţă tainică, această expresie este cuprinsă în chiar numele Penelopei şi Ulise ştie acest lucru. De aceea el nu trebuie să o uite şi trebuie să se întoarcă acasă. Acest „trebuie" – imperativ şi constrângător – este însăşi nemiloasa Anánke, Necesitatea oarbă. Cercul destinului odiseic se închide implacabil prin *nostos*." (*Teoria generală a curriculumului educaţional*, Editura Polirom, Iaşi, 2009, pp. 20-21).

Este evident că avem de-a face cu ştiinţă teleologică, anticipativă, şi nu cu o ştiinţă descriptivă, precum cele cuprinse în *Naturwissenschaften*; ci mai degrabă o ştiinţă a culturii şi civilizaţiei, cum sunt toate ştiinţele botezate de Wilhelm Dilthey, *Geisteswissenschaften*.

9.2. Teoria modernă a curriculumului educaţional

9.2.1. *Semnificaţiile moderne*

În literatura pedagogică modernă pot fi identificate două tendinţe în definirea şi folosirea conceptului de *curriculum educaţional*.

a) Ne putem întâlni adesea cu înclinaţia unor cercetători moderni de a folosi conceptul de curriculum *în sens restrictiv*.

Unii autori premoderni numesc curriculum conţinutul procesului de învăţământ: cunoştinţe prevăzute în planurile şi programele de învăţământ pe care educatorii sunt obligaţi să le predea în activităţile instructiv educative[1]. Uneori, înţelesul este ultrarestrictiv. Autorii europeni din prima jumătate a secolului trecut mai ales înţeleg prin curriculum pur şi simplu *informaţii ce trebuie memorate de către elevi*. Alţii[2] lărgesc parţial definiţia: curriculum înseamnă *informaţiile şi capacităţile intelectuale (priceperi, deprinderi, abilităţi cognitive) de a utiliza* şi/sau valoriza aceste informaţii. Vom găsi astfel de definiţii la cercetători precum Gaston Mialaret, Emile Planchard, Henri Pieron şi în mai multe dicţionare, manuale şi tratate româneşti[3].

Folosirea modernă a conceptului de curriculum în sens restrictiv nu poate fi considerată greşită. Ea se impune adesea în contexte delimitate ale discursului pedagogic. De exemplu, această utilizare este obligatorie ori de câte ori cercetătorul modern explică aspecte concrete ale *conţinutului procesului instructiv-educativ* sau caracteristici ale *planurilor şi problemelor de învăţământ*.

b) A doua tendinţă, dominantă în literatura pedagogică modernă, este aceea de a conferi conceptului de curriculum o semnificaţie extensivă. Autorii subsumează termenului toate componentele procesului de învăţământ studiate în mod tradiţional de didactică: finalităţile şi obiectivele procesului de învăţământ, conţinuturile învăţării, metodologia de predare-învăţare, metodologia de evaluare a performanţelor şcolare, normativitatea pedagogică ş.a.m.d.

---

1. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, 1984, cap. 8, p. 147. „Conţinutul procesului de învăţământ" a fost redactat de Eugen Blideanu, Marin C. Călin şi Nicolae Oprescu. Nota de subsol de la p. 147 reproduce informaţiile sumare din articolul de la p. 111 din *Dicţionarul de pedagogie* (1979) (vezi nota de mai sus). Se adaugă doar că „în ultimul timp au fost abordate numeroase teme cu dimensiuni şi denumiri variate: *Curriculum Study*, *Curriculum Construction*, *Curriculum Developement* etc.".
2. C. Cucoş, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
3. Există totuşi o excepţie: Sorin Cristea, *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998. Acest dicţionar este realmente generos în acceptarea neologismelor pedagogice şi dedică un număr însemnat de pagini (87-94) conceptului de „curriculum". Autorul urmăreşte evoluţia conceptului şi stăruie asupra proiectării curriculare (*Curriculum Design*) şi dezvoltării curriculare (*Curriculum Developement*).

Noutatea adusă de teoria curriculumului este conferită de exigenţe privind coerenţa acestor componente în procesul de inovare-optimizare a planurilor de învăţământ, a programelor analitice, în alcătuirea manualelor şcolare şi a celorlalte „produse curriculare". În acest sens vor fi prezentate câteva exemple semnificative.

Shorter Oxford Dictionary

Curriculum este cursul riguros organizat şi condus al studiului în şcoală, caracterizat prin patru trăsături :

- formă, structurp şi aranjare a materiilor pe bază de principii şi norme pedagogice stricte ;
- armonia optimă a părţilor şi elementelor care îl compun ;
- uniformitatea procedurilor în organizarea şi conducerea activităţilor şi experienţelor de învăţare şi evaluare ;
- conformarea strictă la reguli şi standarde derivate din obiective predefinite şi adoptate ca atare de instituţia educativă[1].

R.L. Neagley şi N.D. Evans : „«Curriculum» înseamnă toate experienţele planificate riguros pentru a fi furnizate in şcoală copiilor pentru a atinge scopurile învăţării la cele mai înalte standarde de performantă permise de posibilităţile lor individuale"[2].

Uneori autorii preferă definiţii metaforice extrem de sugestive[3]. Iată două exemple :

H. Spears : „Un curriculum este ceva ce trebuie făcut *altfel* decât ceea ce poate fi văzut în şcoală (…). Este prefaţa unui program perfect care, în chip autentic, nu există decât în minţile şi inimile educatorilor"[4]. G.R. Koopman : „Curriculumul este un baston cultural"[5].

Dar orice planificare riguroasă pentru desfăşurarea unui proces instructiv-educativ poate fi numită curriculum ? Dispune orice fel de şcoală de un curriculum ? Iată opinia unuia dintre cei mai prestigioşi specialişti in acest domeniu :

A.I. Oliver :

Curriculum înseamnă :

- toate experienţele copilului şi referinţele ştiinţifice la *când* şi *cum* vor avea loc aceste experienţe educaţionale ;
- toate experienţele celui care învaţă într-o şcoală ;
- toate cursurile pe care o şcoală le oferă sau le impune ;
- aranjarea sistematică a unui număr oarecare de cursuri pentru un număr oarecare de scopuri şi aşteptări ale celui care învaţă ;
- cursurile oferite de un educator avizat unuia sau mai multora interesaţi să câştige o competenţă profesională oarecare ;
- programul unei şcoli profesionale pentru însuşirea unei meserii ;
- experienţele cuprinse într-un *training* militar sau de pregătire astronautică ;
- programul unei *Business School* sau al unei *Management School* ;
- experienţele de învăţare cuprinse in programul terapeutic al unei şcoli speciale ;
- acele cursuri alese de către un *learner* care studiază într-o şcoală comprehensivă[6].

1. *Shorter Oxford Dictionary,* apud L. Stenhouse, „An introduction to *Curriculum* Research", Heineman, London, 1976, p.1.
2. R.L. Neagley, N.D. Evans, *Handbook for Effective Curriculum Developement*, Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1967, p. 2.
3. G.M. Inlow, *The Emergent in Curriculum*, John Wiley, New York, 1966, p.7.
4. H. Spears, *The Hight School for Today*, American Book Company, New York, 1950, p. 27.
5. G.R. Koopman, „Intervenţie la cea de-a 35-a Conventie a Council for Exceptional Children", apud A.I. Olivier, *Curriculum Improvement. A guide to Problems, Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, New York, 1965, p. 3.
6. A.L. Oliver, *Curriculum Improvement. A Guide to Problems, Principles and Procedures*, Dodd, Mead & Comp., New York, 1965, p. 5.

„Decalogul curricular al lui Oliver" este important nu atât pentru completitudinea sa, ci mai ales pentru faptul că sugerează adevărul conform căruia orice formă sau tip de educaţie se bazează pe un anumit curriculum. Dar Oliver are în vedere numai varietatea impresionantă de *curricula explicite*. Există însă şi *curricula implicite* (sau *tacite*), aşa cum am arătat. Specialiştii preferă expresia anglo-saxonă *hidden curricula* (*curricula ascunse*). Asupra lor s-au aplecat teoreticienii postmoderni ai curricumulului.

Cel care se formează de-a lungul vieţii – spun teoreticienii postmoderni – nu învaţă numai la şcoală. Se învaţă în familie, pe stradă, din experienţe accidentale, din eşecuri şi succese; există ceea ce noi, românii, numim „şcoala celor şapte ani de-acasă", dar şi „şcoala vieţii". Toate acestea se bazează pe diverse forme de *hidden curriculum* care acompaniază *curricula explicite* – fie benign, fie malign. Este o realitate pe care orice educator cu experienţă o cunoaşte foarte bine. *Interacţiunile* dintre *curriculumul explicit* şi *hidden curriculum* constituie una dintre cele mai dramatice şi mai puţin cercetate probleme ale educaţiei româneşti actuale. Dar ea afectează primejdios educaţia din toate ţările spaţiului euroatlantic la început de mileniu. Este semnalul de alarmă dat în ultimul deceniu al secolului XX de către teoreticienii postmoderni. Această evoluţie va fi analizată în continuare.

Spre deosebire de cele „tradiţionale", şi cele „moderne" şi „postmoderne" sunt convergente şi permit o abordare unitară. Convergenţa le este oferită mai ales de raţionalismul pragmatic, menit să confere eficienţă instruirii şi educaţiei, şi care a dominat, de-a dreptul „imperial", gândirea pedagogică a secolului XX. O anumită aspiraţie spre „scienţificitate", promovată în pedagogie încă din zorii iluminismului, s-a acutizat în prima jumătate a secolului XX şi a părut că va câştiga primele roade în a doua jumătate a aceluiaşi veac. Progresele spectaculoase ale cercetărilor dedicate de psihologi asupra motivaţiei şi învăţării au alimentat iluzia că se poate construi *o ştiinţă a instruirii* aptă sa introducă în practica şcolară o tehnologie educaţională riguroasă şi eficace. Este un mod de a gândi în mod vădit „scientist" şi „ingineresc", cu aspiraţii universaliste. Teoria modernă a curriculumului este rezultatul firesc al acestui, mod de a gândi. Până în anii '80 ai secolului XX, virtuţile sale teoretice şi practice păreau incontestabile. Realizările au culminat cu marile sinteze ale „şcolii lui Robert Gagné", care reuşise să identifice „cele nouă mecanisme de învăţare umană" şi să elaboreze tehnicile de control şi dirijare ale acestora în direcţia unor obiective pedagogice prestabilite. Astfel, lua naştere o „inginerie educaţională" botezată *design instrucţional* care permitea o *education by objectives* similară managementului *by objectives* promovat de Taylor la începutul secolului XX. Dirijismul modern promovat de Gagné în designul instrucţional şi curricular conferea siguranţă demersurilor şi eficienţă mare rezultatelor. Dar, aşa cum au reclamat postmoderniştii, începând cu anii '80, conducea şi spre uniformitate, adică spre aşa-numitul *one-dimensional man* deconspirat de Herbert Marcuse cu trei decenii mai înainte.

Dar, în anii '90, în România s-a declanşat o reformă curriculară care a ignorat avertismentele postmoderniste, mizând exclusiv pe virtuţile *teoriei moderne* a curriculumului. De aceea este necesar să expunem aici cât mai clar şi mai obiectiv cu putinţă aceste virtuţi reale şi, în acelaşi timp, să arătăm limitele curriculumului modern.

Încă mai sunt necesare câteva lămuriri semantice şi practice impuse de „contextul românesc". În plus, odată cu declanşarea reformei educaţionale româneşti, în literatura pedagogică şi în activitatea academică s-a impus o disciplină educaţională nouă, numită

cel mai adesea *teoria curriculumului*. Este o încercare mai mult sau mai puţin reuşită a specialiştilor noştri de a reda în româneşte ceea ce în literatura anglo-saxonă este desemnat prin expresiile *curriculum development* şi *curriculum improvement*. Uneori şi în literatura pedagogică anglo-saxonă aceste expresii sunt considerate sinonime. Aceasta se datorează faptului că ambele sunt *componente sine qua non ale reformelor educaţionale.*

9.2.2. *Două delimitări practice esenţiale*

Se impun două precizări principale :

a) *Orice reformă educaţională are în centrul său o dezvoltare sau o optimizare a curriculumului*.
Dar :
b) *Reformele educaţionale sunt schimbări mai complexe care nu pot fi reduse la optimizări curriculare*.

Este deosebit de important faptul că expresiile desemnează totuşi activităţi relativ distincte.

a) *Curriculum development* înseamnă „dezvoltare a curriculumului". Această activitate este necesară când se concepe un *curriculum absolut nou*, când „se porneşte de la zero". De exemplu, când se înfiinţează o instituţie educaţională nouă cu o misiune şi un profil care nu au mai existat, fiind complet lipsită de tradiţii sau de analogii viabile cu alte instituţii. Să considerăm o situaţie fantezistă oarecare. După câte cunosc, nu există încă pe Terra un liceu având ca profil agricultura marţiană. Înfiinţarea unui asemenea exotic „liceu marţian" ar obliga specialiştii să conceapă un plan de învăţământ absolut nou, programe, manuale şi auxiliare cu totul noi. Acestea ar trebui apoi experimentate, corectate, validate. Oricât de fantezist ar părea exemplul nostru, el sugerează exact ceea ce s-a întâmplat când s-au înfiinţat Lykeon-ul antic, Akademia platonică sau prima *Arbeitschule* germană şi ceea ce se întâmplă frecvent în zilele noastre când sunt înfiinţate facultăţi pentru profesionalizarea în specialităţi noi, impuse de explozivul progres ştiinţific contemporan.

În cazul reformei educaţionale din România nu avem de-a face cu o „dezvoltare curriculară" (în ciuda pretenţiilor unora dintre protagonişti), ci doar cu o serie de componente ale acesteia.

b) *Curriculum improvement* înseamnă „optimizare curriculară". Substantivul englez *improvement* este însă înşelător. El poate fi tradus şi prin „îmbunătăţire", „ameliorare" sau „optimizare", dar, dintre cele trei posibilităţi de traducere, cea mai indicată este cea dintâi. Din raţiuni pedagogice profunde, este necesar să avem în vedere „optimizarea curriculară", şi nu doar „îmbunătăţirea" sau „ameliorarea". Ne obligă la acest lucru principiul suprem al pedagogiei, care este, desigur, *principiul optimismului*. El are în educaţie aceeaşi valoare pe care o are în medicină „principiul nondăunării" (*Primum non nocere*, „Înainte de toate să nu faci rău"). Principiul pedagogic al optimismului a fost intuit încă din Antichitate, dar a fost teoretizat ca atare de J.A. Comenius. El obligă pe educator să întreprindă numai „cele mai bune influenţe educative cu putinţă". Deşi formulat pozitiv, principiul este restrictiv. În chip tacit, el interzice nu doar „influenţele nefaste", ci şi „influenţele bune" sau „ameliorările". J.A. Comenius folosea

expresiile acestea cu sensul lor din latina medievală, adică în chip riguros şi strict. „Principiul optimismului" nu este o simplă metaforă încurajatoare, ci un sever *imperativ superlativ*.

Ca urmaşi ai romanilor e bine ca noi, românii, să ne reamintim aceste sensuri. Este vorba de o familie de cuvinte derivate de la adverbul/adjectivul *bonus*, *-ā*, *-ūm* („bine", „bun"). De aici am derivat „îmbunătăţire", adică acţiunea de „a corecta ceva care nu mai merge bine sau nu mai este bun". Gradul comparativ al lui *bonus* este *melior*, *-ā*, *-ūm* („mai bine", „mai bun"), de la care am derivat cuvântul „ameliorare", adică acţiunea de „a face să meargă şi mai bine ceea ce mergea deja bine". În fine, gradul superlativ al lui *bonus* este în latină *optimus*, *-ā*, *-ūm* („cel mai bine", „perfect", „binele maxim" etc.), din care am derivat termenul „optimizare", adică acţiunea de „a face lucrul cel mai bun cu putinţă". Prin urmare, principiul comenian al optimismului ne obligă să nu facem decât cele mai bune lucruri cu putinţă şi nu doar „să cârpim" („îmbunătăţire") sau doar „să sporim" („ameliorare") ceea ce era iniţial bun.

Or, în decembrie 1989, şcoala românească era o „şcoală bună" dar în niciun caz „cea mai bună şcoală cu putinţă". În conformitate cu principiul optimismului, nu trebuia „îmbunătăţita", „cârpită" pe ici, pe colo, şi nici „ameliorată", adică „văxuită" prin asimilarea unor „forme fără fond" prin împrumuturi grăbite.

Şcoala românească trebuia optimizată!

Reformele educaţionale româneşti s-ar fi putut desfăşura sub acest imperativ categoric, inclusiv în ceea ce priveşte curriculumul. Dar nu s-au găsit acei posesori de cultură pedagogică serioasă care să priceapă semnificaţiile adânci ale travaliului paideutic. Nu oricine este „chemat".

Autorul acestei lucrări consideră, cu părere de rău, că specialiştii din cadrul Consiliului Naţional pentru Curriculum, miniştrii şi diriguitorii învăţământului românesc s-au mulţumit doar cu „îmbunătăţiri" şi „ameliorări". Acestea nu sunt întotdeauna benigne, în ciuda „intenţiilor bune". Se ştie că „drumul spre Rai" este pavat cu asemenea „intenţii bune"; dar pe ele nu se pot pune bazele unei serioase şcoli a viitorului. Dimpotrivă, ele pot întemeia marasmul pedagogic al „schimbărilor" şi „cârpelilor" de tot felul care au dus destinul şcolii româneşti aproape de Poarta Iadului.

9.2.3. *Aspectele fundamentale ale optimizării curriculare*

Optimizarea curriculară în general, nu doar cea modernă, comportă două aspecte inextricabil interdependente:

I. *Aspectul deontologic*. Optimizarea curriculară este un demers teoretic şi practic care se finalizează cu decizii ferme referitore la destinul unor generaţii de tineri mai mult sau mai puţin numeroase. Deciziile schimbării curriculare afectează cariera, viaţa de familie, împlinirea personalităţii şi fericirea celor supuşi experimentelor de învăţare precizate prin curriculum. În România, schimbarea curriculară produsă între 1993 şi 2011 s-a repercutat asupra întregii populaţii şcolare preuniversitare. Orice asemenea decizie comportă două tipuri de efecte:

a) *efecte scontate*, dezirabile şi prevăzute în documentele curriculare implementate şi supuse optimizării. Documentele curriculare realizate de Consiliul Naţional pentru Curriculum – Curriculumul naţional – cuprind finalităţi obiective şi virtual benigne, nefiind însă clar şi cert că au fost corelate riguros tendinţele de evoluţie social-economică

şi tehnologică a societăţii româneşti pentru următorii 20-30 de ani, întrucât o asemenea *prognoză* este practic dificilă ;

b) *efecte nescontate*, indezirabile şi greu previzibile.

Documentele curriculare româneşti le-au ignorat. Nu au fost prevăzute măsuri de prevenire şi anulare a aşa-ziselor „efecte perverse". Aşadar, riscurile există. Ele s-au manifestat dramatic în perioada 1995-2019, dar nu au fost asumate în chip responsabil de nicio instituţie sau persoană oficială. În situaţia în care se va produce o catastrofă pedagogică, va urma, în chip fatal, prăbuşirea şcolii româneşti. Semne evidente au apărut în chip brutal încă din anii 2000 ; câteva exemple : a reapărut, în procente monstruoase, analfabetismul, după ce fusese eradicat încă din anii '60 ai perioadei comuniste ; a scăzut calitatea învăţământului primar, întrucât au fost desfiinţate liceele pedagogice (fostele „şcoale normale" haretiene) ; a scăzut dramatic competenţa pedagogică şi morală a profesorilor de gimnazii şi licee, întrucât Seminariile Pedagogice Universitare interbelice au fost înlocuite cu DPPD-uri care nu reprezintă decât 2-3% din planurile de învăţământ ale facultăţilor ce pregătesc profesori şi nu figurează decât ca anexe firave ale acestora ; s-au întreprins „schimbări de dragul schimbărilor" – adică „mode" efemere şi nu „modernizări" temeinice – în conţinuturile mai multor discipline care, mai apoi, au fost intitulate pompos „reforme curriculare", în realitate, nefiind decât „caricaturi curriculare" ; drept urmare, s-a prăbuşit alarmant calitatea formării culturii generale în gimnazii şi licee ş.a.m.d.

Consecinţe ? Întrucât strategia de reformă curriculară a fost fundamental greşită, nimeni nu şi-a asumat responsabilitatea greşelilor comise cu seninătate elithiosică. Este această situaţie dramatică ? După cum se ştie, erorile pedagogice sunt ireversibile. Ele lezează „pe viaţă". Asemenea erori sunt sacrilegii. Încă din vechime, în toate civilizaţiile, sacrilegiile se pedepseau cu pedeapsa capitală. Dar în România niciun „reformator curricular" nu a fost ars pe rug sau tras în ţeapă...

În consecinţă, suntem nevoiţi să constatăm că schimbarea curriculară din învăţământul preuniversitar românesc, deşi putea fi bine realizată din punct de vedere tehnic, s-a derulat în mod iresponsabil.

II. *Aspectul tehnic*. Optimizarea curriculară modernă comportă o tehnologie specifică bazată pe principiile abordării sistemice, pe exigenţe praxeologice, pe reguli de metodologia cercetării ştiinţifice şi pe norme de design educaţional. Acestea se reunesc în demersuri riguroase, precum cele descrise în continuare. Stăpânirea (*mastery*) acestor tehnologii presupune o anumită inginerie socioumană paideutică pretenţioasă. „Inginerii" şi „tehnicienii" dezvoltării curriculare nu pot fi simpli improvizatori. Şi totuşi, în România, schimbarea curriculară a fost făcută de o echipă care, pe lângă unii specialişti remarcabili, a cuprins şi numeroşi diletanţi, fără cultură pedagogică solidă.

Deciziile acestora din urmă, materializate în prescripţii eronate şi primejdioase, se găsesc în număr mare în documentele curriculare validate de Ministerul Educaţiei ori transpuse în programe şcolare. Educatorii se confruntă deja cu ele, iar elevii sunt nevoiţi să le suporte efectele inadmisibile. Lucrarea de faţă încearcă să-i ajute pe educatori să depăşească unele dintre aceste dificultăţi practice de care sunt responsabili, deşi... nu sunt vinovaţi !

9.3. Evoluţia curriculumului modern

9.3.1. *Îndemnul lui Dewey*

America începutului de secol XX era marcată de tradiţiile educaţionale ale „pionierilor", dar, pe de altă parte, şi-ar fi dorit „şcoli moderne", potrivite nevoilor societăţii aflate pe calea industrializării rapide şi a modernizării alerte. Or, şcolile cele mai vestite erau cele europene. În mari oraşe precum Chicago au apărut asemenea „şcoli europene" pe care mulţi le considerau şi moderne. Dar la mijloc era o confuzie gravă. Nu tot ceea ce era „european" era şi „modern". Dimpotrivă. Absolvenţii unor asemenea „şcoli moderne europene" învăţau multă carte, dar „nu ştiau să facă" nimic. Era vorba de şcoli tradiţionale, clasice, care nu aveau nici o legătură cu viaţa reală...

În această atmosferă pedagogică clasicist-formalizantă s-a auzit, în 1902, protestul lui John Dewey din *The Child and the Curriculum* (1902), un pamflet care, practic, a dat naştere gândirii curriculare moderne şi ştiinţei curriculumului[1].

„*Learning by doing !* ", a îndemnat John Dewey. „Să învăţăm pentru viaţă, nu pentru a asimila limbi clasice moarte ! "

Impulsul polemic al lui Dewey a dat roade în 1918, când Bobbitt a publicat primul model curricular, autentic ştiinţific.

9.3.2. *Modelul lui Bobbitt*

Franklin Bobbitt a devenit „Ph.D." la Clark University în 1909, pe când preşedinte al acesteia era psihologul G. Stanley Hall, cu o teză intitulată simplu „Curriculum". Lansa „pe piaţă" un cuvânt care fusese folosit mai înainte, metaforic, de John Dewey, dar pe care el le-a transformat în concept operaţional. Articolul din 1912 „Eliminarea risipei

1. Redăm, în original, pentru a surprinde subtextul polemic, câteva fragmente sugestive din această scriere revoluţionară care au declanşat „paradigma curriculară a secolului XX" : „The only significant method is the method of the mind as it reaches out and assimilates. Subject-matter is but spiritual' food, possible nutritive material. It cannot digest itself ; it cannot of its own accord turn into bone and muscle and blood. The source of Hatever is dead, mechanical, and formal in schools is found precisely in the subordination of the life and experience of the child to the curriculum. It is because of this that «study» has become a synonym for what is irksome, and a lesson identical with a task. This fundamental opposition of child and curriculum set up by these two modes of doctrine can be duplicated in a series of other terms. «Discipline» is the watchword of those who magnify the course of study ; «interest» that of those who blazon «The Child» upon their banner. The standpoint of the former is logical ; that of the latter psychological. The first emphasizes the necessity of adequate training and scholarship on the part of the teacher ; the latter that of need of sympathy with the child, and knowledge of his natural instincts. «Guidance and control» are the catchwords of one school ; «freedom and initiative» of the other. Law is asserted here ; spontaneity proclaimed there. The old, the conservation of what has been achieved in the pain and toil of the ages, is dear to the one ; the new, change, progress, wins the affection of the other. Inertness and routine, chaos and anarchism, are accusations bandied back and forth. Neglect of the sacred authority of duty is charged by one side, only to be met by counter-charges of suppression of individuality through tyrannical despotism".

din educaţie" (*The Elimination of Waste in Education*), publicat în *Elementary School Teacher*, a avut un răsunet neobişnuit. Era propedeutica unei „teorii economice a curriculumului" care avea drept concept central eficienţa.

Cartea din 1915, *What the Schools Teach and Might Teach* (*Ce predau şi ce trebuie să predea şcolile*), lămurea conceptul de eficienţă pedagogică – pe care el o reducea la ideea că în şcoală elevii trebuie pregătiţi nu pentru şcoală, ci pentru viaţa adultă.

Bobbitt a împrumutat de la Taylor tehnica managerială botezată de acesta „analiza sarcinilor" (*task analysis*) şi şi-a propus să elimine, cu ajutorul ei, din planificarea şcolară cea ce el numea „închipuirile vagi" (*vague guesses*) înlocuindu-le cu obiective precise.

A procedat pragmatic, aproape cinic, concepând şcoala ca o întreprindere productivă care trebuie să funcţioneze rentabil.

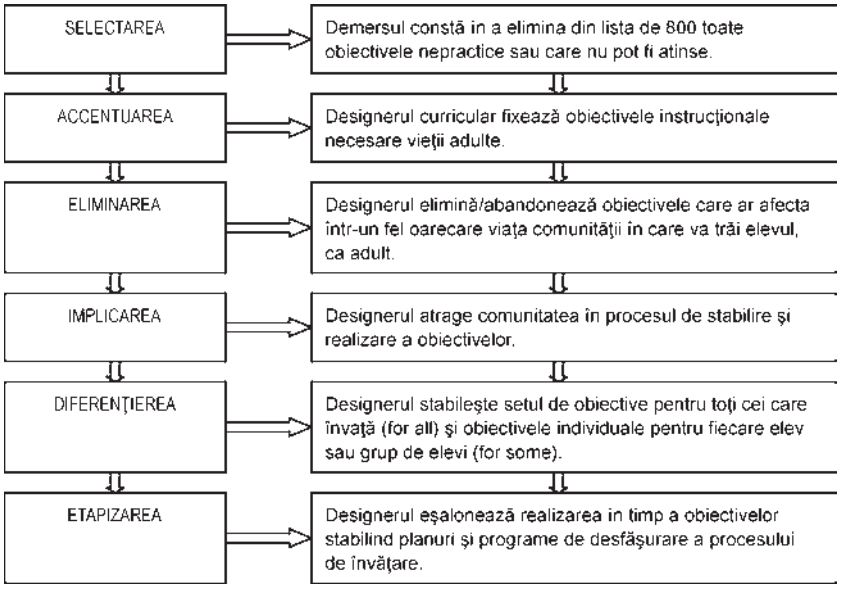


Figura 9.1. *Modelul curriculumului centrat pe obiective*[1]

În 1918, Bobbitt a formulat numai principiile planificării curriculare fiind inspirat, în mod vădit, de Frederick Taylor[2]. În 1920 a publicat lucrarea *How to Make a Curriculum*, prin care arăta calea de transpunere în practică a acestor principii. Taylor teoretizase aşa-numitul *management by objectives*. Bobbitt a propus o tehnologie a construirii şi organizării procesului de învăţământ în şcoala care poate fi considerată un *curriculum by objectives*. El a identificat 800 de obiective pedagogice şi activităţi corelate cu ele. Apoi a propus un demers de planificare şi organizare a curriculumului care comporta, succesiv, parcurgerea a şase etape. „Demersul sextafazic al lui Bobbitt" este cel prezentat mai sus.

1. F. Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston, 1924.
2. F. Bobbitt, *op.cit.*

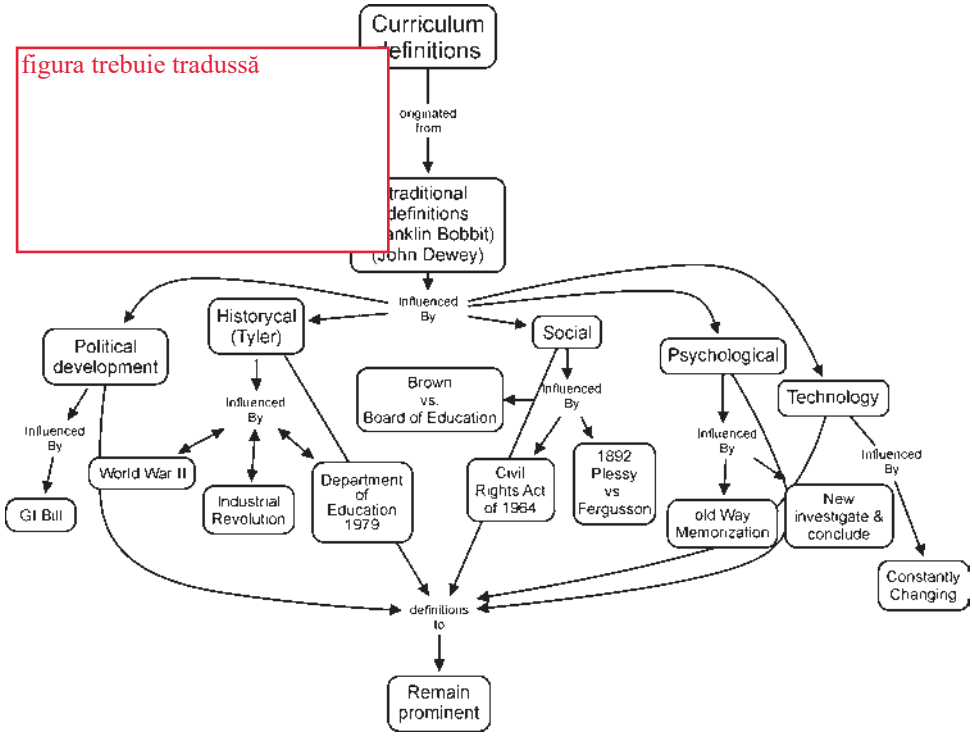


Figura 9.2. *Evoluţia paradigmei curriculare*[1]

9.3.3. *Modelul curricular al lui Bobbitt şi Charters*

Werret W. Charters (1875-1952) a fost cel mai fidel discipol al lui Bobbitt, deşi era un teoretician, nu un administrator ca acesta. Studiase cu Dewey la Chicago şi articolul său din 1909 „Methods of Teaching : Developed from a Functional Standpoint" era influenţat de ideile marelui progresivist. A considerat însă că progresivismul şi eficientismul pot fi conciliate într-un model de determinare a curriculumului mai riguros decât cel conceput de Bobbitt.

Charters a dezvoltat în lucrarea sa *Curriculum Construction* (1923) un model de analiză a operaţiilor numit *job analysis*, pe care l-a folosit pentru a optimiza modelul lui Bobbitt[2]. El a criticat teoria lui Bobbitt, considerând că într-un astfel de curriculum începează învăţarea dezordonată, „pe sărite" (*mental leaps*). Charters a propus ca structura curriculumului să fie derivată din obiective specifice şi din activităţi precise. Modelul

1. Wikipedia, *Curriculum Influences and Changing Definitions in Information Society*, accesat pe 8 august 2010.
2. Desigur, cartea lui W. Charters *Curriculum Construction* (Macmillan, New York, 1923) prezintă cel mai clar contribuţia autorului la modelul Bobbitt & Charters. Dar „ideile înnoitoare" ale acestuia par anterioare publicării lucrării lui Bobbitt *The Curriculum* (1918). Este revelatoare în acest sens lucrarea lui W. Charters din 1909 *Methods of Teaching : Developed from a Functional Standpoint* (Row, Peterson & Company, Chicago).

său se bazează pe o metodă originală de selectare a obiectivelor pe bază de consens social în cadrul comunităţii. După Charters, obiectivele trebuie să fie observabile şi măsurabile pentru a permite evaluarea exactă a nivelului ei de realizare.

Fără a repudia modelul lui Bobbitt, Charters a propus următorul model de abordare a problematicii construirii curriculumului :

I. stabilirea unor *principii de construire a curriculumului* referitoare la :
   a) ţeluri, ţinte vizate (*aims*) ;
   b) obiectivele programului ;
   c) trebuinţele individuale (*needs*) ;
   d) experienţele de învăţare ;
   e) activităţii de instruire ;
II. folosirea *obiectivelor comportamentale* (*behavioral objectives*) ;
III. derivarea obiectivelor din *trebuinţe de învăţare* şi verificarea lor prin analiza şi *evaluarea trebuinţelor* (*needs assessment*) ;
IV. construirea propriu-zisă a curriculumului, înţeleasă ca disciplină şi proces în care subiectele de studiu se încrucişează şi se întrepătrund.

Este important de menţionat că noţiunea de *dezvoltare curriculară* (*curriculum development*), aşa cum a conceput-o Charters, a fost extinsă de sociologul Charles C. Peters la educaţia religioasă pentru a putea produce „creştini eficienţi", cu „obişnuinţe", „idei", „credinţe" şi „atitudini" adecvate „modului de viaţă" al bunului „creştin american". Este o încercare care ne poate da o idee clară despre felul în care „funcţiona" gândirea curriculară în perioada interbelică. Într-adevăr, în acei ani s-au impus definitiv expresia *scientific curriculum-making* („elaborarea ştiinţifică a curriculumului") şi convingerea că este vorba doar de *curriculum as a business plan* („curriculumul ca plan de afaceri") .

9.3.4. *Modelul raţional al lui Tyler (1949)*

De numele lui Ralph Winfred Tyler se leagă ceea ce criticii curriculumului modern au numit „triumful mediocrităţii" (*the triumph of the Middle*) şi cultul „omului de mijloc" (*the Middle Man*). După cel de-al Doilea Război Mondial, acestea au înlocuit miturile americane antebelice ale lui *the Winner* şi *the Best*. R.W. Tyler şi-a susţinut doctoratul la Universitatea din Chicago şi a predat la Columbia University şi Ohio State University, recunoscute în epocă pentru promovarea ideilor puerocentriste şi progresiviste. Colaborarea îndelungată cu W.W. Charters la Chicago l-a marcat. Dar în 1929 l-a întâlnit pe filosoful Boyd Bode la Ohio State cu care s-a împrietenit. Acesta l-a orientat în direcţia unei gândiri curriculare mult mai comprehensive şi mai detaşate de obsesiile eficientiste ale lui Charters şi Bobbitt.

Ralph Tyler a fost şi studentul lui Bobbitt şi, desigur, a fost influenţat de modul acestuia de a gândi. Totuşi, în 1949, în lucrarea sa *Basic Principles of Curriculum and Instruction*[1], a propus un model tetrafazic de construire a curriculumului, care comportă deosebiri semnificative faţă de modelul lui Bobbitt. Colin Marsh (1992) a reuşit să îl

1. A se vedea R. Tyler, „Educational Improvements Best Served by Curriculum Development", în J. Schaffarzick & G. Sykes (ed.), *Value Conflicts and Curriculum Issues : Lessons from Research and Experience*, Berkeley, C.A. McCutchan Pub. Co., 1979).

sintetizeze grafic precum în figura de mai jos[1]. Fiecare etapă presupune răspunsuri raţionale la o succesiune de „patru întrebări raţionale". Tyler a făcut precizări importante în legătură cu „cine întreabă" şi „cine trebuie să răspundă" acestor întrebări.

Prima întrebare este decisivă şi crucială pentru întreaga problematică teoretică şi practică a curriculumului : „Ce scopuri educaţionale vei încerca să atingi ? ". Nu este o interogaţie la care trebuie să răspundă o singură persoană, fie ea şi cel mai respectat expert în probleme curriculare. Tyler a stăruit că toată societatea (studenţi, specialişti, beneficiari etc.) trebuie să fie consultată şi realizează că un designer curricular îşi asumă sarcina gravă de a hotărî destinul celor care învaţă, întocmai ca mitica Ananke. (Este unul dintre adevărurile fundamentale ale acestui domeniu pedagogic prea adesea rănit de opinii Şi decizii iresponsabile.) Evident, răspunsul la prima întrebare antrenează gravitatea răspunsurilor ulterioare. Marsh (1992) sesiza însă că, la *următoarea întrebare*, „Cum pot fi experienţele de învăţare alese atât de bine încât să fie atinse obiectivele stabilite ? ", Tyler sublinia că nu trebuie să răspundă decât persoane cu competenţă de specialitate şi competenţă pedagogică infailibile[2]. Alegerile eronate subminează pur şi simplu procesul de realizare a obiectivelor şi constituie deficienţa cea mai frecventă a planurilor şi programelor de învăţământ.

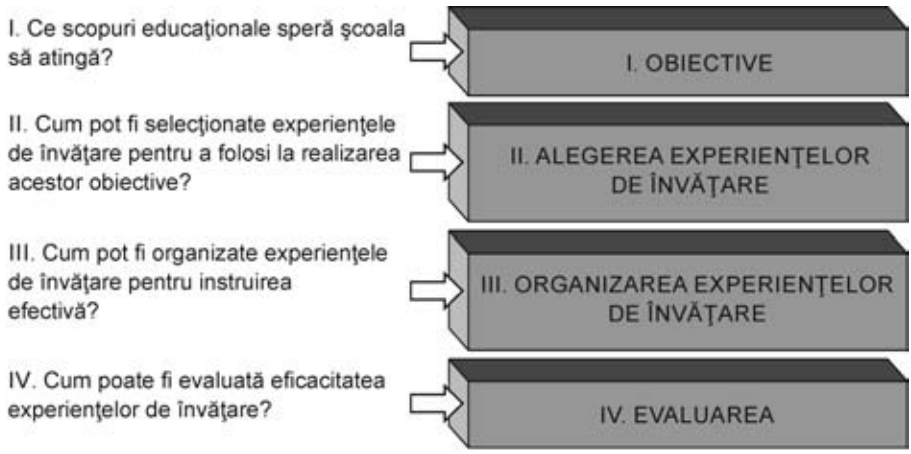


Figura 9.3. *„Raţionalul lui Tyler"*

A treia întrebare reclamă designerului curricular competenţă psihopedagogică remarcabilă, dar şi ingeniozitate. O articulare perfectă pe verticală şi pe orizontală a experienţelor este opera unui geniu erudit. Desigur, astfel de designeri nu pot fi decât rari şi, de aceea, este de preferat ca la întrebare să răspundă *echipe mixte de specialişti şi pedagogi*. În fine, *ultima întrebare* obligă la o nouă „ştiinţă a evaluării performanţelor de învăţare", care, de altfel, începând cu anii '70 ai secolului trecut, s-a şi constituit.

Astfel a luat naştere aşa-zisul „raţional al lui Tyler".

Tyler Rationale prescrie cele patru etape menţionate şi postulează că ele trebuie parcurse în ordine strictă, impusă de logica praxeologică a acţiunii eficiente. Eficientismul

1 Lucrarea lui Colin J. Marsh, *Key Concepts for Understanding Curriculum* (Palmer, Londra, 1992) este una dintre cele mai complete şi mai clare sinteze realizate în secolul XX în legătură cu frământările teoretice privind optimizarea curriculumului în spaţiul euroatlantic.

2. Vezi nota apreciativă de mai sus.

tylerian nu este dictat doar de raţiuni economice şi modelul nu este un simplu *business plan*, ci o construcţie ştiinţifică autentică. Simplitatea şi funcţionarea facilă a lui *Tyler Rationale* a sedus atât teoreticienii, cât şi practicienii curriculumului, care au crezut că în acest fel, s-a câştigat un instrument infailibil pentru a dezvolta, construi şi optimiza, repede şi sigur, curricula moderne, eficiente în orice condiţii sociale şi educaţionale. S-a ignorat însă că modelul lui Tyler eluda problemele subiectivităţii şi ale destinului solitar ale fiecărui *learner*, ca personalitate în devenire.

Influenţa modelului lui Tyler a atins apogeul în perioadele de reformă educaţională majoră. Deceniul şapte din secolul XX a impus „raţionalul Tyler", determinând lumea educaţională a spaţiului euroatlantic să creadă că a fost găsit deja panaceul rezolvării tuturor problemelor acestei lumi. Însă la începutul secolului XXI a fost declarat defunct şi nimic nu pare mai eronat în noile reforme educaţionale – precum cea românească – decât a paria pe această „stafie a eficientismului tylerist" (March, 1992).

9.3.5. *Modelul interacţionist al Hildei Taba (1962)*

De cusururile modelului lui Tyler pare să-şi fi dat seama, cea dintâi, Hilda Taba.

Iniţial, Hilda Taba a fost discipol lui Tyler[1]. În 1962 ea a propus un model de construire a curriculum-ului care a introdus o dimensiune nouă şi esenţială în conceperea şi realizarea sistemelor şi proceselor de formare umană. Modelul lui Tyler este liniar, aproape determinist şi, fără îndoială, oarecum rigid şi simplist.

Taba a modificat viziunea mizând pe *flexibilitate* şi pe luarea în calcul a *interacţiunilor* dintre elementele aflate în componenţa unui curriculum.

Mai mulţi cercetători au evaluat cu entuziasm şi au completat „revoluţia curriculară" realizată de Taba. McGee (1997) aprecia că Hilda Taba a reuşit schimbarea paradigmei tyleriene adăugând noi „paşi" demersului respectiv şi punând accent pe *diagnosticul trebuinţelor de formare* – considerat fundament al întregii construcţii curriculare[2]. Brady (1995)[3] aprecia că originalitatea modelului Hildei Taba rezidă în faptul că se bazează pe o abordare mai rafinată a realităţii procesului de formare umană; două dintre criticile aduse frecvent modelului tylerian – centrarea exclusiv pe obiective şi ghidarea inflexibilă a procesului formativ pe direcţia lor – au fost în considerare şi „umanizate". Limitele şi metodele acestei „umanizări" sunt discutabile.

Modelul Hildei Taba permite profesorilor să se implice în planificarea curriculumului şi în selectarea obiectivelor pe parcursul procesului.

---

1. Hilda Taba poate fi considerată cea mai proeminentă personalitate a teoriei curriculumului din a doua jumătate a secolului XX. S-a remarcat mai ales prin implicarea în reformele educaţionale derulate în mai multe ţări de pe toate continentele. Această activitate practică bogată nu a fost însoţită de o operă la fel de bogată. În afara lucrării din 1962, *Curriculum Development*: *Theory and Practice* (Harcourt, Brace & World, Inc., New York) mai este cunoscută doar pentru un studiu important: „Problem Identification", în A. Foshay & J. Hall (eds.), *Research for Curriculum Improvement*, ASCD, Washington, D.C., 1957.
2. Clive McGee este profesor la University of Waikato, Noua Zeelandă. Şi-a făcut cunoscut modelul în 1997 când a publicat *Teachers and Curriculum Decision-Making* (Waikato, New Zeeland). S-a implicat apoi într-un proces de reformă curriculară bazată pe modelul său, egida Ministerului Educaţiei din Noua Zeelandă. Rezultatele implementării noului curriculum au început să fie publicate în volume succesive, intitulate *Teachers Experiences in Curriculum Implementation* începand din anul 2003 (Research Publication, University of Waikato, Noua Zeelandă).
3. Laurie Brady, (1995*) Curriculum Development*, Prentice Hall, Sidney, 1999.

One scarcely needs to emphasize the importance of critical thinking as a desirable ingredient in human beings in a democratic society. No matter what views people hold of the chief function of education, they at least agree that people need to learn to think. In a society in which changes come fast, individuals cannot depend on routinized behavior or tradition in making decisions, whether on practical everyday or professional matters, moral values, or political issues. In such a society, there is a natural concern that individuals be capable of intelligent and independent thought[1].

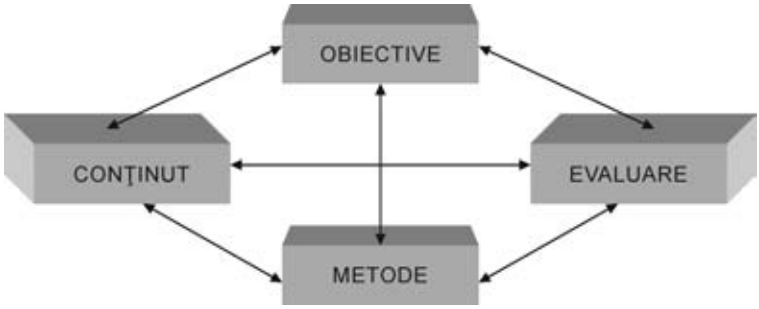


Figura 9.4. *Modelul interacţionist al Hildei Taba*[2]

Laurie Brady (1989, 1995) a studiat modul în care educatorii (care desfăşoară activităţi în curricula elaborate pe baza principilor stabilite de Hilda Taba) utilizează concepte-cheie precum „obiective", „conţinuturi", „metode", „evaluare"; el a constatat că peste 86% dintre profesori considerau că un curriculum optim trebuie să coreleze riguros componentele curriculumului în succesiunea: conţinut → obiective → metode → evaluare; peste 51% dintre profesori considerau infailibilă succesiunea: conţinut → metode → obiective → evaluare; numai 13% dintre educatori apreciau ca optimă „succesiunea tyleriană": obiective → conţinuturi → metode → evaluare[3].

Aceiaşi autoare a propus o reprezentare grafică a modelului Hildei Taba care să sugereze interacţiunile şi flexibilitatea acestuia. McGee (1997) a atras însă atenţia ca modelul Hildei Taba este cu adevărat superior prin accepţiunea extinsă conferită conceptului de „obiectiv pedagogic". Ea nu îl reduce la „abilităţi" sau „comportamente" precum Tyler, ci desemnează atitudini, valori, concepte, euristică, cunoaştere teoretică ş.a.[4].

Totuşi modelul rămâne eficientist şi progresivist. Nu avem de-a face cu un model umanist, aşa cum cere gândirea postmodernă. Hilda Taba însăşi a sesizat problema, dar nu i-a putut găsi o soluţie exhaustivă.

După Hilda Taba, teoreticienii şi designerii de curricula au „o problemă serioasă" în ce priveşte găsirea şi asumarea unei baze teoretice solide pentru dezvoltarea curriculumului. Ei preferă să rezolve această problemă cât mai uşor, recurgând la fundamentări economicizante eficientiste, pragmatice sau epistemice. Modelul lui Tyler, de exemplu, păcătuieşte recurgând la soluţia epistemologică: fundamentarea curriculumului pe gândirea sistematică şi logică a acţiunii. Dar este suficientă această opţiune? Desigur, nu. Hilda Taba consideră

1. Hilda Taba, *op.cit.*
2. Laurie Brady, p. 81 – după Hilda Taba, *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace, & World, Inc., New York, 1962.
3. Vezi mai ales lucrarea lui J.M. Barry, *Rising Tide*, Limon & Sehuster New York, 1997, şi trimiterile la cercetările lui Brady (1995) mai ales la C. McGee, *op.cit.*
4. McGee (1997), v. nota 9. Este de menţionat că McGee şi-a perfecţionat modelul pe parcurs. Pentru mai multe detalii, vezi *A Summary of Feedback from First Meeting of the Curiculum Stocktake Reference Group*, Ministerul Educaţiei, Noua Zeelandă, 2001.

că fundamentarea curriculumului trebuie să includă probleme ale societăţii şi culturii, soluţii privind procesele învăţării, rezultate ale cercetărilor privind dezvoltarea individuală şi caracteristici specifice ale materiilor şi conţinuturilor studiului. În plus, designul curricular nu poate fi considerat „unicircular", cum crede Tyler, ci „multicircular", adică alcătuit din numeroase interacţiuni între cele patru componente esenţiale ale curriculumului.

Aceste idei au conferit superioritate şi complexitate modelului propus de Hilda Taba în raport cu modelele clasice şi moderne ale curriculumului ; s-ar putea spune că este *aproape un model postmodern*. Ignorând însă aventura unică, subiectivă şi solitară a fiecărui ins care se formează prin educaţie, îl condamnă aceleiaşi unidimensionalizări fatale rezervate de curricula moderne lui *middle man*.

9.3.6. *Modelul dinamic al lui McGee (1997)*

Critic înverşunat al teoriilor tradiţionale, neozeelandezul Clive McGee a propus în 1997 un model de optimizare a curriculumului pe care îl considera „modern" şi, bineînţeles, infailibil. Dar ideile sale se înscriu în continuitatea aceleiaşi „tradiţii moderniste" – în sensul în care am definit-o anterior[1].

McGee a realizat un model mai integrat şi mai interdependent decât cele descrise mai înainte, punând „cap la cap" cinci categorii de teorii şi tehnici : analiza situaţională ; teoria tehnologică a obiectivelor ; tehnicile de *selecţie a conţinuturilor* ; teoria *experienţelor de învăţare* ; teoria *evaluării şi aprecierii performanţelor* de învăţare. A rezolvat un fel de teorie generală şi abstractă *a construirii curriculumului, cu vădite ambiţii de universalitate*. Modelul lui McGee este, după opinia sa, aplicabil la toate nivelurile învăţământului şi în orice condiţii socioculturale. El nu este liniar, dar nici ciclic. McGee consideră că suportul oricărei dezvoltări curriculare trebuie să fie „dinamică oricărui proces de schimbare care are loc în contexte complexe"[2]. În expresie diagramatică modelul lui McGee arată astfel :

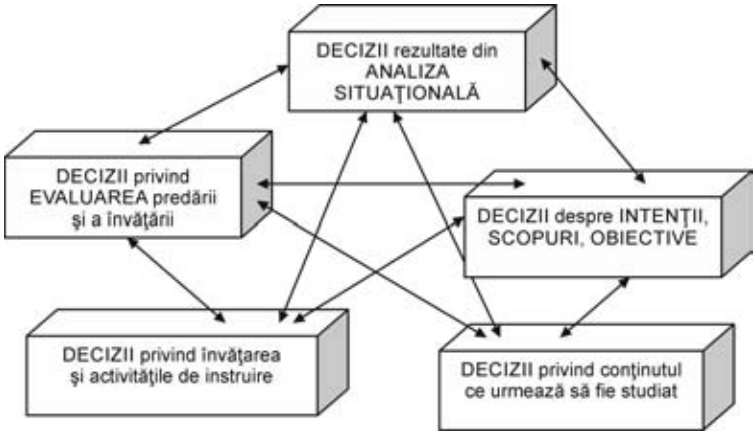


Figura 9.5. *Modelul dinamic al lui McGee*

1. C. McGee, operele citate la nota 9 şi mai ales experienţele sale practice de optimizare a curriculumului în Noua Zeelandă.
2. *Ibidem*, p. 44.

McGee rămâne totuşi un reprezentant al curriculumului modern, fără aspiraţii multidimensionale, de tip postmodern ; deşi a fost influenţat în mod vădit de teoreticienii postmoderni ai curriculumului. Modelul curricular propus de el ar merita o expunere mai detaliată. Cum însă în continuare propunem o sinteză a conceptelor şi ideilor unitare care animă toate curricula moderne, renunţăm la acest excurs particular.

9.4. *Curricula moderne* la apogeu

Cercetările curriculare şi instrucţionale moderne au triumfat în perioada postbelică.

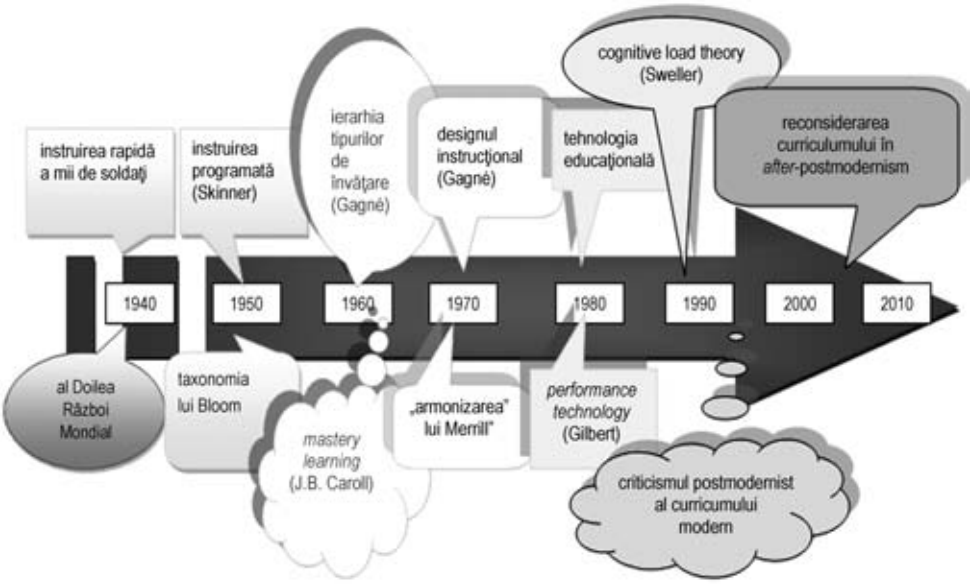


Figura 9.6. *Evoluţia designului instrucţional şi a tehnologiei educaţionale*

Se poate considera că apogeul a fost atins odată cu identificarea mecanismelor de învăţare solicitate în instruire de Robert M. Gagné, construirea designului instrucţional şi a tehnologiei educaţionale.

9.4.1. *Modelul lui Ornstein şi Hunkins (2004)*

Aşa-numitul *Backward Design Model*[1] conceput de Allan C. Ornstein, profesor de Ştiinţe ale Educaţiei la St. John's University, şi Francis P. Hunkins, profesor de teoria

1. A.C. Ornstein, F. Hunkins, *Curriculum : Foundations, Principles, and Issues* (ed. a IV-a). Allyn and Bacon, Boston, 2004.

curriculumului la College of Education de la University of Washington, este un model inspirat de teoriile cognitiviste ale învăţării ; este mai degrabă un model de design instrucţional şi de microproiectare pedagogică decât un model de dezvoltare şi macroproiectare curricular. *Backward Design Model* permite analiza şi orientarea concretă a sarcinilor de formare, plecând de la câteva întrebări pragmatice foarte simple : „Ce trebuie să ştie cel care învaţă ? Ce abilităţi trebuie să posede la sfârşitul activităţii cel care învaţă ? ”. Cei doi cercetători au propus un demers, eminamente cognitivist, alcătuit din şapte paşi :

1 : Pregătirea pentru învăţare (*learner readiness*) – focalizarea capacităţilor de învăţare ale elevului asupra sarcinilor de învăţare ;
2 : Iniţierea şi orientarea (*starting-up*) – elevul conştientizează natura, conţinutul şi utilitatea sarcinilor de învăţare ;
3 : Învăţarea propriu-zisă (*main process*) – cunoaşterea noilor conţinuturi, asimilarea lor în structuri cognitive ;
4 : Interpretări, clarificări, reluări (*possible interpretation and resumption*) – aceste procese au loc simultan cu învăţarea propriu-zisă, dar pot continua şi ca activităţi de reorganizare şi fixare a noilor achiziţii cognitive ;
5 : Adecvarea la scopul învăţării (*purpose*) – elevul este lămurit asupra direcţiei de continuare a învăţării şi a felului în care poate să-şi folosească noile achiziţii cognitive ;

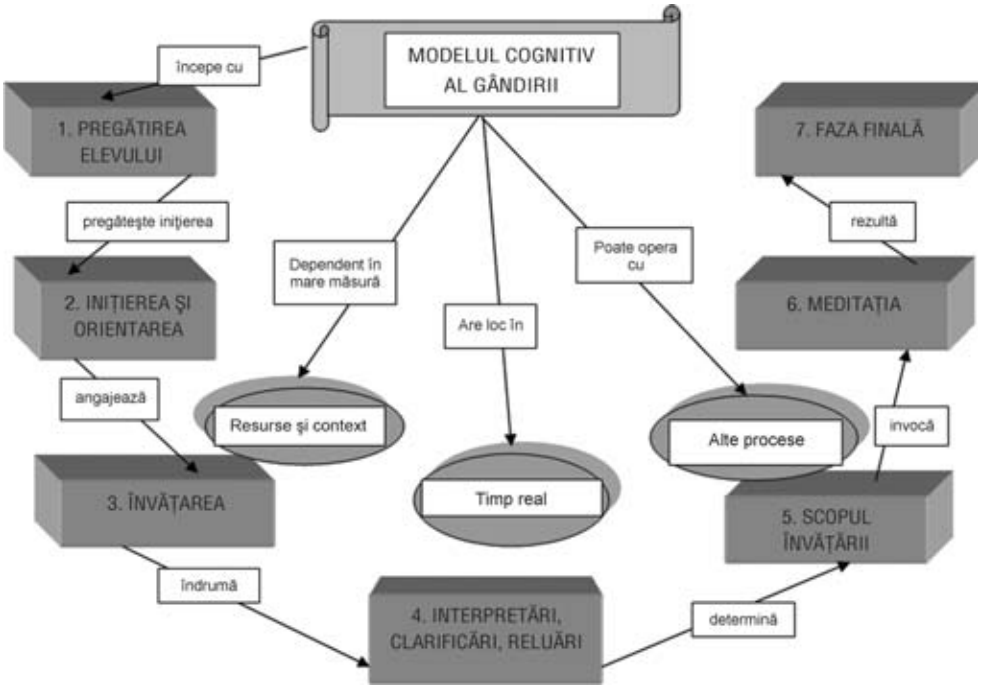


Figura 9.7. *Backward Design Model* (Ornstein & Hunkins, 2004)

6 : Meditaţia (*contemplation*) – elevul face determinări cu privire la paşii următori în mod original sau sprijinit de profesor ; este vorba mai ales de clarificarea intenţiilor de a continua în învăţare ;
7 : Etapa finală (*final state*) – elevul îşi evaluează progresele, le contemplă, meditează asupra lor etc.

9.5. Demersul pentafazic al optimizării curriculare

9.5.1. *Cele trei tipuri de demersuri*

Atât dezvoltarea curriculară (*curriculum development*), cât şi optimizarea curriculară (*curriculum improvement*) au în practică forma unor demersuri managerial-organizatorice de tip fazic ce respectă strict principiile şi normele pragmatice a ceea ce specialiştii numesc „managementul schimbării". Spre deosebire de managementul economic, managementul schimbării educaţionale comportă un specific determinat de aspectul deontologic şi umanitar al acesteia. În secolul XX practica schimbărilor educaţionale s-au utilizat frecvent trei tipuri de demersuri. În oricare dintre acestea. succesiunea fazelor este obligatorie şi se supune strict principiului suprem al optimismului pedagogic :

- *Demersul trifazic* : *proiectarea curriculară* (*curriculum design*), *experimentarea* noului curriculum (*curriculum testing*) şi *transpunerea în practică* a curriculumului corectat după experimentare (*curriculum implementation*) ;
- *Demersul tetrafazic* : *proiectarea*, *experimentarea*, *validarea/oficializarea* (*curriculum validation*, *curriculum improving*, *established curriculum*) şi *implementarea* ;
- *Demersul pentafazic* : *cercetarea* curriculară (*curriculum research*), *proiectarea* noului curriculum (*curriculum design*), *experimentarea* (*curriculum testing*), *validarea* (*established curriculum*), *implementarea* (*curriculum implementation*).

9.5.2. *Fazele optimizării*

După opinia noastră, având în vedere situaţia specifică a şcolii româneşti, demersul pentafazic ar fi fost cel mai potrivit pentru realizarea unei reforme curriculare optime. În următoarele etape sau faze, derularea acestui demers comportă : cercetarea curriculară (*curriculum research*), proiectarea (noului) curriculum (*curriculum design*), evaluarea curriculumului (în proiect) (*curriculum validation* sau *curriculum testing*), validarea curriculumului (*curriculum validation*) şi implementarea curriculumului (*curriculum validation*). Succesiunea etapelor este obligatorie ; nu sunt permise „eludări de etapă" sau „escaladări" de etape. Oricare dintre acestea pot distruge demersul şi consecinţele pot fi de-a dreptul catastrofale în practica instruirii şi educării.

Descriem sintetic modelul pentafazic, subliniind aspectele nevralgice care pot surveni şi amintind unele erori care s-au făcut de-a lungul întregului demers.

Etapa I. *Curriculum research* (tradus în româneşte prin expresii precum „cercetare curriculară", „diagnoza curriculumului", „analiză de curriculum").

Este faza care trebuie să preceadă, în mod obligatoriu, orice altă activitate atunci când se urmăresc schimbări educaţionale şi presupune două operaţii fundamentale: diagnoza şi prognoza.

Diagnoza stării educaţionale a instituţiei (instituţiilor) care urmează să fie supusă optimizării curriculare poate fi asemănată diagnosticului medical. Niciun medic nu ar prescrie remedii unui pacient înainte de a-l examina minuţios şi de a-i indica cu precizie maladiile. În acest fel, nu va risca să prescrie aspirină dacă are în faţă un bolnav cu hepatită sau să administreze morfină unui reumatic. Cercetarea diagnostică a stării educaţionale nu poate fi nici eludată, nici considerată o activitate livrescă, de birou sau de laborator. Ea trebuie să fie, obligatoriu, o investigaţie „de teren". Investigatorii trebuie să se supună aşa-numitului „principiu al lui Korzybski", conform căruia trebuie să evite „confundarea hărţii cu teritoriul". Altfel spus, cercetătorul trebuie să ştie că examinând harta, o simplă imagine convenţională, nu poate afla exact cum arată „detaliile din teren" nereprezentate pe hartă. Studiind doar cărţi, articole etc., investigatorul angajat într-o cercetare curriculară nu poate afla dificultăţile concrete pe care le are o şcoală sau alta, obstacolele cu care se confruntă cei de la catedră pentru a preda o disciplină sau alta, problemele pe care le întâmpină elevii etc. Reducerea cercetării curriculare la o investigaţie documentar-livrescă este o dovadă de superficialitate care nu rezistă exigenţelor principiului optimismului (în sensul specificat în paragrafele anterioare).

Prognoza este, de asemenea, obligatorie în cercetarea curriculară. Dacă diagnoza conduce la identificarea disfuncţionalităţilor organismului şcolar, prognoza indică tendinţele de evoluţie şcolară, economică, ştiinţifică şi tehnologică la care organismul şcolar optimizat va trebui să se adapteze. Şcoala este prima instituţie care ia contact cu viitorul şi acest adevăr indubitabil nu poate fi în niciun fel eludat. Rostul cercetării curriculare este aşadar triplu:

a) să identifice erorile, disfuncţionalităţile şi dificultăţile structural-funcţionale actuale;
b) să identifice tendinţele majore de evoluţie social-economică şi ştiinţifico-tehnică şi solicitările socioprofesionale provocate de acestea;
c) să armonizeze cele două categorii de date pe baza „principiului mini-max" (minimizarea efectelor indezirabile şi maximizarea consecinţelor benigne).

Etapa a II-a. *Curriculum design* (tradus în româneşte, de obicei, prin „proiectare curriculară" sau „design curricular").

Este activitatea de concepere a „noului curriculum" – esenţa optimizării curriculare – ca activitate teleologică şi propedeutică fundamentală în educaţie. Designerii (sau „proiectanţii") trebuie să ia în considerare şi să folosească cu maximum de responsabilitate un set de *concepte de referinţă* şi un set de *principii de proiectare* curriculară.

Conceptele de referinţă în designul curricular modern

Conceptele de referinţă definesc componentele obligatorii ale curriculumului ce urmează a fi proiectat. Convergenţa opiniilor formulate în acest sens de specialişti este uimitoare, putând fi considerată chiar o umanitate. Este vorba, de fapt, de o tehnologie riguroasă, care prevede ca în proiectul curricular să fie specificate următoarele elemente:

1) *misiunea instituţiei* educaţionale (finalitatea generală, idealul educaţional urmărit etc.) ;
2) *finalităţile pedagogice* deprinse din misiunea instituţiei şi structurate pe niveluri, cicluri şi materii de învăţământ ;
3) *conţinutul procesului de învăţământ* (ansamblul cunoştinţelor, capacităţilor, deprinderilor, abilităţilor etc. stabilite în planul de învăţământ, conform finalităţilor şi obiectivelor generale detaliate în programele analitice ale disciplinelor şi materiilor de învăţământ şi concretizate în manualele şcolare şi proiectele didactico-educative) ;
4) *metodologia procesului de învăţământ* (ansamblul strategiilor de predare-învăţare-evaluare a conţinutului pregătirii, „experienţele de învăţare" şi „situaţiile de învăţare" în care vor fi puşi elevii, metodele didactico-educative, mijloacele de învăţământ, materialele şi auxiliarele instructiv-educative etc.) ;
5) *evaluarea procesului de învăţământ* (ansamblul acţiunilor şi tehnicilor de măsurare şi apreciere a rezultatelor şi performanţelor celor care învaţă, sistemele de intrare şi de ieşire sau de admitere şi de absolvire, metodologia de reglare şi autoreglare a sistemului şi procesului de pregătire etc.).

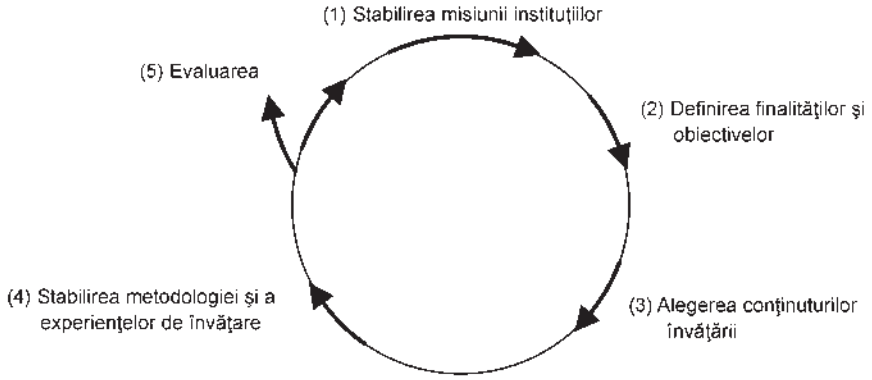


Figura 9.8. *Caracterul circular al modelului pentadic de proiectare curriculară modernă* (adaptare după D.K. Wheeler, 1967)[1]

Cele cinci componente generează un *model pentadic* de design curricular. Acesta este un proces controlat care se desfăşoară *circular* (ceea ce aminteşte de *enkyklios paideia*). Aspectul circular al proiectării curriculare pentadice poate fi reprezentat grafic ca în figura de mai sus. Precizăm că acest model a fost folosit (mai mult sau mai puţin fidel) şi de cercetătorii care au realizat curriculumul în vigoare pentru învăţământul preuniversitar românesc.

9.5.3. *Principiile şi normele de proiectare curriculară modernă*

Şi în privinţa acestora există o convergenţă remarcabilă în lumea teoreticienilor şi a specialiştilor în proiectarea curriculară. Reproducem în continuare formulările unor personalităţi prestigioase ale domeniului pentru a argumenta afirmaţia anterioară şi

1. D.K. Wheeler, *Curriculum Process*, University of London Press Ltd., Londra, 1967.

pentru folosul educatorilor practicieni din România. Însă aceştia vor putea observa, cu uşurinţă, că mai multe dintre principiile şi normele care urmează nu au fost respectate sau chiar au fost încălcate grav în procesul de proiectare a curriculumului preuniversitar românesc în vigoare. Nu vom comenta aceste erori inadmisibile. La data când scriem aceste rânduri atari comentarii sunt inutile. Este de datoria noastră să le indicăm[1].

9.5.3.1. Principiile lui R.Wynn şi C. de Young (1992)[2]

I. Principiul fundamentării empirice
Curriculumul trebuie să se bazeze pe cercetarea empirică a stării anterioare şi să fie astfel alcătuit încât să anuleze toate disfuncţionalităţile acesteia. (*)
(Principiul reclamă o cercetare-diagnostic „la firul ierbii", „de teren" a stării anterioare a educaţiei. În România, presupusul „bolnav", şcoala, a fost „tratată" fără ca bolnavului să i se fi indicat maladiile de care suferea.)

II. Principiul orientării filosofice
Curriculumul trebuie să se bazeze pe o filosofie trainică a educaţiei, aflată în consonanţă cu filosofia omului din societatea democratică modernă, şi să ignore doctrinele politice pasagere care contestă această filosofie. (*)
(În România, fiecare nou ministru al Învăţământului, numit politic, a luat reforma educaţională „de la capăt", în conformitate cu doctrina politică a cărui partizan era. Atari „noi începuturi", foarte frecvente, au indus anomie, instabilitate şi chiar anarhie în rândul profesorilor şi elevilor. Deşi curriculumul formal este coerent, el nu poate rezista presiunilor entropice ale diverselor *hidden curricula* negative care s-au iscat exploziv în şcoli şi despre care se crede că „modernizează" educaţia. De fapt, este vorba de o catastrofă pedagogică.)

III. Principiul individualizării
Curriculumul trebuie să răspundă trebuinţelor personale ale celui care învaţă şi să se acomodeze posibilităţilor sale de învăţare. (*)
(În sistemul de învăţământ bazat pe clase şi lecţii, vechi de peste trei sute de ani, nu poate fi practicat acest principiu modern şi, bineînţeles, Noul Curriculum românesc l-a eludat.)

IV. Principiul realismului
Curriculumul trebuie centrat pe viaţa reală, cu valorile ei actuale, cu tendinţele de dezvoltare ale societăţii şi cu nevoile autentice de formare ale indivizilor acestei societăţi. (**)
(Ca şi în cazul principiului anterior, şi acesta a fost eludat, întrucât proiectarea curriculară s-a realizat în România fără o prognoză a creşterii cunoaşterii şi a consecinţelor acesteia în plan profesional, economic, social etc.)

V. Principiul echilibrului
Curriculumul trebuie astfel alcătuit încât niciuna dintre componente să nu fie neglijată şi niciuna să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resurse materiale şi umane care susţin curriculumul la filosofia care îl orientează). (**)

---

1. Principiile şi normele încălcate de „designerii" români sunt însemnate de noi cu asterixuri, având următoarea semnificaţie: (*) înseamnă „eludat", (**) înseamnă „încălcat", (***) înseamnă „încălcare gravă cu consecinţe periculoase".
2. R. Wynn, C. de Young, J.L. Wynn, *American Education*, John Wiley, New York, 1992.

(Numeroasele componente – materiale şi umane – erau atât de precare în „Noul Curriculum", încât el nu poate fi caracterizat decât ca dezechilibrat şi, în consecinţă, disfuncţional).

VI. Principiul colaborării
Curriculumul trebuie să fie o realizare colectivă la care iau parte toţi cei competenţi şi toţi cei interesaţi (de la specialişti, instituţii oficiale şi autorităţi la profesori, elevi şi părinţii lor). (***)
(Noul Curriculum românesc a fost „fabricat" în taină de o echipă de câţiva novici, dintre care doar doi-trei aveau o experienţă pedagogică minimală la catedră.)

VII. Principiul evaluării
Evaluarea este elementul esenţial al cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum şi nu este permisă implementarea lui dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă şi practicată la momentul oportun. (***)
(Acest principiu a fost total ignorat şi nimeni nu ştie ce valoare a avut noul proiect curricular şi ce virtuţi a dovedit la probarea experimentală; nimeni nu a validat ştiinţific noul curriculum, dar a fost implementat orbeşte; avem de-a face cu un periculos experiment pe întreaga populaţie şcolară preuniversitară care se desfăşoară fără niciun fel de instrumente care să permită controlul şi corecţiile.)

VIII. Principiul asigurării
Curriculumul trebuie să beneficieze de o susţinere adecvată şi nu trebuie pus în practică dacă vreunul dintre elementele de susţinere este insuficient (resurse financiare, spaţii funcţionale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenţi etc.).(**)
(Toate elementele prezentate în paranteza de mai sus prezintă precarităţi: fie sunt insuficiente, fie au fost realizate cu întârziere, fie au fost concepute greşit, astfel încât acest principiu a fost încălcat în mod aproape fatal.)

IX. Principiul temeiniciei
Curriculumul trebuie proiectat pe termen lung, astfel încât să suscite ameliorări esenţiale şi structurale cât mai rare şi cât mai tardive. (***)
(Acest principiu exprimă esenţa „logicii schimbării educaţionale" – care a lipsit designerilor de curriculum din România.)

X. Principiul managementului schimbării
Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală care trebuie condusă de manageri competenţi. (**) (Din păcate, în România nu există decât câţiva specialişti în managementul schimbării educaţionale şi ei nu au fost consultaţi în legătură cu această problemă întrucât ea n-a fost formulată de nimeni.)

9.5.3.2. Tezele lui Santini[1]

Teza 1. Centrare pe cel care învaţă

Proiectarea curriculară trebuie să plece de la obiective pentru a determina conţinutul, dar să prevadă experienţe didactice fixate pe cel care învaţă. (*)

1. L. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, Londra, 1975, p. 143.

Teza 2. Interdicţia simplificării

Proiectul curricular nu este simplu şi nu trebuie conceput ca un proces mecanic sau productiv ; are mai multe căi de referinţă, afectează societatea mai profund şi este un proiect de dezvoltare umană. (*)

Teza 3. Soluţie exhaustivă

Proiectarea curriculară trebuie să ţină cont de toate interesele, să respecte toate valorile universal acceptate şi să satisfacă toate cerinţele majore. (*)

Teza 4. Transparenţă totală

În procesul proiectării curriculare, transparenţa nu trebuie să fie limitată de nimic şi de nimeni şi toate deciziile trebuie să fie cunoscute de toţi cei interesaţi. (**)

Teza 5. Informare completă.

În proiectarea curriculară este obligatorie exploatarea tuturor surselor de informare, materiale şi/sau umane (**)

Teza 6. Competenţe clare

În proiectarea curriculară fiecare membru al echipei trebuie să aibă competenţe precis definite şi toţi să ştie cine are competenţa de a decide. (*)

Teza 7. Exclusiv schimbări inevitabile

Schimbarea curriculară nu este o modă, ci o terapie radicală aplicată unui organism educaţional afectat ; homeostazia educaţională este asigurată de stabilitatea structural-funcţională a şcolii ; nu aplicaţi remedii gratuite şi declanşaţi numai schimbări adecvate şi inevitabile. (*)

Teza 8. Parte din întreg

Proiectarea curriculumului e doar una dintre etapele dezvoltării lui, neputând să se substituie acesteia ca întreg, chiar dacă respectă integral exigenţele unei activităţi de cercetare-dezvoltare. (***)

Teza 9. Testare exigentă

Nici cel mai bine conceput proiect curricular nu poate fi considerat infailibil dacă nu a fost testat si experimentat în condiţii de maximă exigenţă ştiinţifică. (***)

Teza 10. Fidelitate şi operativitat

În proiectarea curriculară trebuie tratate toate informaţiile, fără vreo părtinire şi cât mai repede cu putinţă. (**)

Teza 11. Valorizare anticipată

Proiectarea curriculară nu este completă dacă obiectivele nu sunt estimate valoric din timp. (*)

Teza 12. Justificare deplină

Obiectivele unui proiect curricular sunt acceptabile dacă şi numai dacă sunt perfect justificate. (**)

Teza 13. Principiul lui Korzybski

Proiectarea curriculară e o activitate de amploare, cu mulţi agenţi, probată pe teren, şi nu o întreprindere de birou sau laborator. (***)

Teza 14. Colaborarea completă

În proiectarea curriculară colaborarea educator-cercetător-decidenţi este obligatorie, trebuind să fie deschisă, lipsită de prejudecăţi şi permanentă. (*)

Teza 15. Planificare integrală

Proiectarea curriculară nu poate fi fragmentară ; este obligatorie planificarea integrală, până la cele mai elementare detalii previzibile. (***)

Etapa a III-a. *Evaluarea proiectului curricular*
Trebuie realizată în cel puţin două modalităţi :

a *Evaluarea „in vitro”*, prin analize critice obţinute de designeri din cât mai multe surse. Publicarea proiectului şi supunerea sa dezbaterii publice sunt obligatorii. De asemenea, trebuie organizate consfătuiri şi dezbateri cu toate categoriile de interesaţi şi beneficiari : specialişti, manageri, părinţi, elevi/studenţi etc. ;
b *Evaluarea „in vivo”*, care se poate realiza experimental : designerii se vor transforma în cercetători şi, împreună cu profesorii şi specialiştii, pot parcurge etapele unei investigaţii empirice, stabilind :
   – un eşantion reprezentativ de şcoli/elevi/profesori ;
   – introducerea experimentală a noului curriculum pe o perioadă rezonabilă de timp ;
   – culegerea şi prelucrarea rezultatelor ;
   – identificarea aspectelor nevralgice ;
   – corectarea „erorilor de proiectare şi optimizarea continuă a curriculumului în experiment”.

Etapa a IV-a. *Validarea curriculumului*
Noul curriculum trebuie validat de o autoritate acreditată oficial. Validarea atrage întreaga responsabilitate asupra celui care validează. Observăm, în treacăt, că noul curriculum românesc trebuia validat de Ministerul Educaţiei, dar cu autorizarea specială a Parlamentului României. Ministerul Educaţiei a făcut însă acest lucru foarte repede ignorând Parlamentul şi eludând etapa a III-a a demersului de optimizare curriculară.

Alţi reformatori au procedat cu mai multă responsabilitate. De exemplu, cei americani. Vestitul proiect de reformă a educaţiei americane *Goals 2000 : Educate America*, ce a dus la federalizarea şi centralizarea învăţământului american, a fost supus unei largi consultări în toate cele 50 de state ale SUA. Validarea s-a realizat în Congresul American după intense dezbateri în 1993, iar implementarea a început odată cu noul mileniu. Preşedinţii americani George H.W. Bush, Bill Clinton, George W. Bush şi Barack Obama s-au implicat activ în diagnoza, prognoza, proiectarea, testarea, validarea şi implementarea proiectului de reformă. Preşedintele Donald Trump solicită mereu rapoarte privind mersul reformei educaţionale americane[1].

Etapa a V-a. *Implementarea curriculumului*
Aceasta este o activitate dificilă care trebuie realizată de specialişti în managementul schimbării, sprijiniţi oficial de factori decidenţi. Din păcate, în România s-au ignorat

1. Totul a început în anii ’80, odată cu cercetarea stării educaţiei americane, finalizată cu un document diagnostic zguduitor, publicat în 1983 : *A Nation of Risk : The Imperative for Educational Reform*. A urmat apoi conceperea proiectului de reformă intitulat *America 2000* şi care s-a finalizat cu adoptarea în aprilie 1993 în Congresul American a programului *Goals 2000 : Educate America Act*. Proiectul iniţial a fost supus testării *in vitro* (dezbateri în presă, studii de impact, analize filosofice, sociale, politice, economice, culturale etc.) şi *in vivo* (experimentări ale proiectului pe eşantioane restrânse de şcoli, profesori, decidenţi etc.). A urmat adoptarea proiectului corectat şi ameliorat în Senat şi în Camera Reprezentanţilor. Implementarea a început odată cu anul 2000 (*vide* : Jeannie Oakes, Karen Hunter Quartz, Steve Ryan, Martin Lipton, „Becoming Good American Schools : The Struggle for Civic Virtue in Education Reform”, *The Phi Delta Kappan*, vol. 81, nr. 8, aprilie 2000, pp. 568-575. De asemenea : Kenneth Godwin, Wenda Sheard, „Education Reform and the Politics of 2000”, *The State of American Federalism, 2000-2001*, vol. 31, nr 3, vara 2001, pp. 111-129, https : //www.jstor.org/stable/3330996).

dificultăţile procesului de transpunere în practică a noului curriculum educaţional. Implementarea s-a realizat „din birou", prin ordine şi decizii ministeriale. Efectele negative, previzibile, nu au întârziat să apară. Astfel încât putem conchide, cu regret, că, în ciuda intenţiei de a se realiza un curriculum educaţional preuniversitar modern, în România nu s-a alcătuit decât o structură diformă, aproape o caricatură pedagogică, incoerentă, disfuncţională şi cu consecinţe previzibil maligne.

9.6. Tipuri de curriculum – o perspectivă complexă

9.6.1. *Clasificarea tipurilor de curriculum*

În literatura de specialitate sunt propuse numeroase clasificări ale demersurilor şi componentelor dezvoltării curriculare moderne şi postmoderne. Am putea spune chiar că în acest domeniu s-a produs o adevărată „inflaţie terminologică", ce afectează în chip vădit înţelegerea fenomenelor şi proceselor educaţionale implicate. Există autori care nu ştiu întotdeauna foarte exact despre ce vorbesc şi autori care, din dorinţa de a fi „originali", inventează termeni noi care privesc realităţi educaţionale deja bine conceptualizate. „Babilonia terminologică" poate „canceriza" discursul metodologic, azvârlindu-l în derizoriu. De aceea, câteva clarificări sunt necesare. Desigur, nu este cazul să angajăm aici polemici nesfârşite şi dispute teoretice naive, care mai degrabă întunecă decât clarifică înţelegerea lucrurilor. Trebuie să luăm în considerare aşadar doar realităţile şi terminologiile educaţionale existente.

Cea mai pertinentă clasificare a diverselor *curricula* a furnizat-o Leslie Owen Wilson în 2005[1]. Renumita cercetătoare a distins între două categorii principale de *curricula* : (a) cele oficiale, scrise, explicite, „descoperite" (*written curriculum*, *formal curriculum*, *overt curriculum*) ; şi (b) *curricula ascunse*, „acoperite" (*hidden curricula*). Criteriul folosit a fost „cunoscutul" *vs* „necunoscutul"[2].

Clarificarea acestei distincţii este absolut necesară aici.

După opinia noastră, este vorba de deosebirea radicală care există între *procesele constructive*, proiectate şi conduse *raţional* de către om pentru dezvoltarea educaţiei, şi

1. Leslie Owen Wilson este profesoară la School of Education, University of Wisconsin-Stevens Point, unde predă cursuri postuniversitare în domenii precum : creativitate ; opinii noi despre învăţare (*newer views of learning* ;) ; curriculum ; predare reflexivă (*reflective teaching*) ; modele de predare şi învăţare ; psihologie educaţională ş.a. Este ceea ce se numeşte un „policalificat" şi un „educator pasionat". Dincolo de exerciţiile ei universitare, şi-a asumat voluntar diferite alte „ipostaze educaţionale" : *classroom teacher*, „profesor de lectură" (*reading teacher*) şi dezvoltator de programe pentru elevii talentaţi, capabili şi creativi (*developer of programs for gifted*) din Maryland, Georgia şi Oklahoma. Scrie pe mai multe subiecte care reflectă învăţământul şi menţine un site vast şi cuprinzător referitor noutăţile în domeniu ; site-ul ei este folosit de profesionişti din întreaga lume. Ultima sa publicaţie, în 2005 (*Kids Who Think Outside the Box : Helping Your Unique Child Thrive in a Cookie-Cutter World*, John P. Miller, Suny Press) a stârnit un interes de-a dreptul uriaş pe plan mondial. Lucrarea adânceşte fenomenologia, aspectele şi metamorfozele „misterioase" ale mai multor *hidden curricula* în civilizaţia occidentală şi în spiritualitatea contemporană.
2. Leslie Owen Wilson, *Curriculum Course Packets*, ED, 721 & 726, 1990, 2004, disponibil la http : www.uwsp.edu/education/wilson/curriccurtyp.htm.

fenomenele descriptive, care se manifestă acompaniind, de cele multe ori *iraţional*, activitatea educaţională. Mulţi autori confundă cele două categorii mai ales din cauza faptului că ele apar, aproape întotdeauna, simultan în activitatea educaţională. Dar este limpede că natura lor este complet diferită. *Overt curricula* sunt *procese* declanşate şi determinate în mod raţional de către oameni ; aşadar sunt *umane şi subiective* fiind în esenţă alcătuite din opţiuni şi decizii raţionale. În schimb, *hidden curricula* sunt *fenomene socioumane obiective* care se pot manifesta iraţional, la nivelul acelei excrescenţe psihoafective pe care Gustave Le Bon a denumit-o, inspirat, *la psychologie des foules*[1].

Nu-i mai puţin adevărat că sunt implicate în *hidden curricula* şi fenomenele *memetice*, pe care le-au descris recent etologi precum Richard Dawkins[2]. Or, acestea nu par a avea doar origine socială, ci şi montaje genetice. Este vorba de capacităţile mimetice care apar la copilul mic în prima lună de viaţă. Jean Piaget a descris pe larg psihogeneza imitaţiei în mai multe dintre lucrările sale[3]. În orice caz, astăzi se ştie că există legături epigenetice profunde între *gene* şi *meme*.

Aşadar, procesele raţionale incluse în *overt curricula* reclamă o metodologie de abordare *constructivistă*, de tip *pedagogic* ; în schimb, *hidden curricula* reclamă o metodologie de abordare *descriptivistă*, de tip *psihologic*.

Overt curricula sunt dependente de oamenii care le preconizează, le proiectează, le conduc şi le evaluează în chip *conştient* ; în schimb, *hidden curricula* sunt fenomene care „scapă de sub control", „evadează", „subminează" controlul vigil şi se produc, cel mai adesea, pe cale memetică şi subliminală, adică în mod *inconştient*.

În prima categorie sunt incluse diversele curricula care sunt descrise în mod explicit, recunoscute oficial şi fixate prin planurile, programele şi auxiliarele diverselor sisteme şi proceselor instructive şi educative aferente acestor sisteme.

În cea de-a doua categorie este inclusă o varietate aproape nelimitată de curricula „necunoscute", „subliminale", involuntare, „ascunse" etc. Le descriem, pe scurt, în subcapitolul următor.

1. Gustave Le Bon, *Psychologie des foules* (1895). Édition Félix Alcan, 1905.
2. Richard Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford University Press, 1989 (*Gena egoistă*, trad. în l. română de Dan Crăciun, Editura Tehnică, Bucureşti, 2006).
3. *Vide* : J. Piaget, *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1923 ; *Idem*, *La causalité physique chez l'enfant*, Félix Alcan, Paris, 1927 ; *Idem*, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1932 (*Judecata morală la copil*, trad. de Dan Răutu, Ed. Cartier, Bucureşti, 2006) ; *Idem*, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1936 (*Naşterea inteligenţei la copil*, trad. de Dan Răutu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973) ; *Idem*, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1937 (*Construirea realului la copil*, trad. de Dan Răutu, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976) ; *Idem*, *La psychologie de l'intelligence,* Armand Colin, Paris, 1947 (*Psihologia inteligenţei*, trad. de Dan Răutu, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965) ; *Idem*, *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris, 1967 (*Biologie şi cunoaştere*, trad. de L. Damian şi O. Madan, Editura Dacia, Cluj, 1971) ; *Idem*, *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, Paris, 2003 ; Jean Piaget, Bärbel Inhelder, *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris 1966 (*Psihologia copilului*, trad. în rom. de D. Răutu, 1969).

9.6.2. *Descrierea sintetică a tipurilor de* hidden curricula

Pentru a evita apariţia unor noi confuzii terminologice le vom folosi pe cele originare, aşa cum s-au răspândit ele în literatura pedagogică anglo-saxonă. Penrru a limpezi „babilonia" terminologică din teoria şi practica românească a curriculumului, vom propune şi câteva echivalenţe româneşti, fără a avea pretenţia că sunt cele mai reuşite cu putinţă :

Societal curricula sau *curriculumul convieţuirii* (este ceea ce, în tradiţia românească, se cheamă „şcoala celor patru ani de acasă" şi „şcoala vieţii") ;

Covert curriculum sau *curriculumul implicit* („tot ce învaţă elevii «de la sine în şcoală», şi „în legătură cu şcoala") ;

Null curriculum sau *curriculumul mediocrităţii* („ceea ce profesorii nu predau oficial", ceea ce ei îi învaţă involuntar pe elevi – de exemplu, fiecare susţine că doar disciplina sa este valoroasă, celelate neavând nicio importanţă ; dar toţi susţin acelaşi lucru şi elevii, bineînţeles, ajung la concluzia *că nimic nu are valoare*, prin urmare, fiind fără rost să înveţe ceva ; „curriculum nul" ;

Phantom curriculum sau *curriculumul enculturării* (este „stafia", „strigoiul", „vampirul" enculturării culturale ; o cultură tradiţională mai mică este „înghiţită" memetic, „absorbită" de o cultură care se afişează ca „superioară") ;

Concomitant curriculum sau *curriculumul tradiţional* („bunul-simţ", regulile de convieţuire, cultura juridică, cultura morală, valorile estetice, „experienţa de viaţă" ; este vorba despre „educaţia simultană" nonformală de bază) ;

Rhetorical curriculum sau *curriculumul memetizării* (ce învăţăm din „discursurile frumoase" ale formatorilor de opinie, politicienilor, decidenţilor, moraliştilor, „înţeleptţilor" etc. ; ce asimilăm, selectiv sau memetic, de la „cei care ne reprezintă") ;

Curriculum-in-use sau *curriculumul de rutină* („esenţialul" pe care profesorul îl predă din ceea ce i se cere prin *overt/written curriculum* ; niciun profesor nu poate preda tot ce i se cere ; în consecinţă, el selecţionează, restrânge conţinuturi, metode etc.) ;

Received curriculum sau *curriculumul receptat* („Ce învaţă elevul din ceea ce profesorul îi cere să înveţe" ; ce mesaje recepţionează cel care învaţă dintre cele emise de către cel care îl învaţă) ;

Internal curriculum sau *curriculumul lăuntric* (i s-ar putea spune şi „curriculum profund" ; este sinteza paideutică şi culturală care se realizează din tot ceea ce a obţinut cel care învaţă de-a lungul întregii vieţi ; ea devine temeiul personalităţii) ;

Electronic curriculum sau *curriculumul informatizat* (cunoaşterea şi învăţarea pot fi reduse la informare ; memoria, procesul mathetic bazal, poate fi eludată în procesul învăţării şi cunoaşterii ; mai mult : excesul informativ poate avea consecinţă o paradoxală superficialitate, ignoranţă noetică şi axiologică).

Teme de reflecţie

1. Identificaţi faze şi ipostaze ale schimbărilor din învăţământul preşcolar şi primar.
2. Elaboraţi o programă pentru un opţional, la alegere, în învăţământul primar şi preşcolar.
3. Analizaţi programele pentru învăţământul primar şi preşcolar şi identificaţi conţinuturile care „supraîncarcă" învăţarea elevilor/copiilor.
4. Analizaţi critic ghidurile şi materialele metodice destinate cadrelor didactice din învăţământul primar şi preşcolar.

Bibliografie

Allan, S.D., Tomlinson, C.A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : ASCD.

Anderson, K.M. (2007). Tips for teaching : Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.

Barthes, A. (2018). „The Hidden curriculum of sustainable development : the case of curriculum analysis in France. *Journal of Sustainability Education*, 18.

Barthes, A., Alpe, Y. (2014). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*.

Barthes, A., Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan.

Baumgartner, T., Lipowski, M.B., Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master's research). Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Bernstein, B. (1978). *Studii de sociologie a educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Bîrzea, C. (1982). *La pedagogie du succes*. Paris : PUF.

Block, J.H. (1971). *Mastery Learning : Theory and Practice*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Block, J.H., Efthim, H.E., Burns, R.B. (1989). *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York : Longman.

Bloom, B.S. (1981). *All Our Children Learning*. New York : McGraw-Hill.

Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston : Houghton Mifflin.

Briggs, L.J., Gustafson, K.L., Tellman, M.H. (eds.) (1991*). Instructional Design : Principles and Applications*, ed. a II-a. Englewood Cliffs : Educational Technology Publications.

Bruner J.S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.

Carroll, J.B. (1989). The Carroll model : A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.

Căpiţă, L. (coord.) (2012). *Analiza programelor şi a manualelor şcolare alternative*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.

Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ,* ed. a IV-a revăzută şi adăugită. Iaşi : Editura Polirom.

Cerghit, I. (coord.) (1983). *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.) (1988). *Curs de pedagogie*. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (1988). Proiectarea pedagogică. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.

Cha, H.J., Ahn M.L. (2019). Design and development of a smart-tool prototype to promote differentiated instruction : a user-centered design approach. *Interactive Learning Environments*. DOI : 10.1080/10494820.2018.1552871.
Ciolan, L. (2009). *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iaşi : Editura Polirom.
Ciolan, L. (2018). Designul experienţelor autentice de învăţare. În A. Nedelcu, H.C. Ulrich, L. Ciolan, F. Ţibu (coord.), *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Bucureşti : Ghid RodaWell.
Cox, W.F., Dunn, T.G. (1979). Mastery learning : A psychological trap ? *Educational Pyschologist*, 14, 24-29.
Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe ataşament. Cum să creezi o clasă tribală*. Bucureşti : Editura Trei.
Creţu, C. (1998). *Curriculum diferenţiat şi personalizat : ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi : Editura Polirom.
Creţu, C. (2008). Teoria şi metodologia curriculumului. În C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ed. a II-a. Iaşi : Editura Polirom.
Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cristea, S. (2000). *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău, Bucureşti : Editura Litera Internaţional.
Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi : Editura Polirom.
Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*, vol. I. Bucureşti : Didactica Publishing House.
Cristea, S. (2018). *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. VIII. Bucureşti : Didactica Publishing House.
D'Hainaut, L. (coord.) (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*.
De Landsheere, G., De Landsheere, V. (1979). *Definirea obiectivelor educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Dick, W., Cary, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction*, ed. a III-a. New York : HarperCollins.
Dickerson, L. (2007). *A postmodern view of the hidden curriculum*. http : //eaglescholar.georgiasouthern.edu : 8080/jspui/bitstream/10518/1803/3/Dickerson_Linda_W_200708_edd.pdf.
Edmonds, G.S., Branch, R.C., Mukherjee, P. (1994). A Conceptual Framework for Comparing Instructional Design Models. *Educational Research and Technology*, 42(2), 55-72.
Ellis, E., Gable, R.A., Gregg, M., Rock, M.L. (2008). REACH : A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
Ellis, E.S., Worthington, L.A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators* (Technical Report No. 5). University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators, Eugene.
Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction*, ed. a IV-a. New York : Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
Gagné, R.M. (1975). *Condiţiile învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Gagné, R.M., Briggs, L.J. (1977). *Principii de design al instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Gagné, R.M., Briggs, L.J., Wagner, W. (1992). *Principles of Instructional Design*, ed. a IV-a. New York : Holt, Reihhart, and Winston, Inc.
Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : ASCD, UAWA.
Gray, P. (2013). *Liber să înveţi. Eliberarea instinctului de a se juca îi va face mai fericiţi pe copiii noştri, mai încrezători şi mai pregătiţi pentru viaţă*. Bucureşti : Editura Herald.
Gregory, H.G. (2016). *Teacher as Activator of Learning*. Thousand Oaks : Sage.
Grima, A. (2007). Pedagogy for Autonomy. Teachers' attitudes and institutional change : A case study. În M.R. Jimenez, L. Sercu (eds.). *Challenges in Teacher Develompent : Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Peter Lang Frankfurt, Germany.
Hall, T. (2002). *Differentiated instruction* CAST, Wakefield, MA, disponibil la www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html.

Hattie, L. (2014). *Învăţarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Trei.
Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., Ludvigsen, K. (2012). Formative Assessment and Feedback : Making Learning Visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
Iosifescu, Ş. (2001). *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.
Iosifescu, Ş. (coord.) (2012). *Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Jarvis, P. (2012). *Paradoxes of Learning : On Becoming An Individual in Society*. New York : Routledge.
Jinga I., Negreţ-Dobridor, I. (2004). *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*. Bucureşti : Editura Aramis.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (1997). *Învăţarea eficientă*. Bucureşti : Editis.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (1999). *Învăţarea eficientă*. Bucureşti : Editura Aldin.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (2004). *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*. Bucureşti : Aramis-Megapress.
Keller, J.M., Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in courseware design. În D.H. Jonassen (ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
Kotarbiński, T. (1976). *Tratat despre lucrul bine făcut*, trad. de Ihor Lemnij. Bucureşti : Editura Politică.
Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction : Inclusive Strategies for Standards-Based Learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34.
Levine, D. (1985). *Improving Student Achievement Through Mastery Learning Programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
Levy, H.M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction : Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
Mager, R.F. (1972). *Goal Analysis*. Belmont : Fearon Publishing.
Manolescu, M. (2005). *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie*. Bucureşti : Editura Meteor Press.
Manolescu, M. (2006). *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar*, ed. a III-a revăzută. Bucureşti : Editura Credis.
Manolescu, M. (2010). *Teoria şi metodologia evaluării*. Bucureşti : Editura Universitară.
Manolescu, M. (2015). *Referenţialul în evaluarea şcolară*. Bucureşti : Editura Universitară.
Manzano Vázquez, B. (2015). Pedagogy for Autonomy in FLT : An Exploratory Analysis on its Implementation through Case Studies. *Porta Linguarum*, 23, 59-74.
Marsh, C.J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Londra : Palmer.
Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching : A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria : ASCD.
Marzano, R.J., Norford, J.S., Ruyle, M. (2019). *The New Art and Science of Classroom Assessment*. Bloomington : Solution Tree Press.
McQuarrie, L., McRae, P., Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton : Alberta Initiative for School Improvement.
Merrill, M.D. (1983). *Component Display Theory*. În C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models : An Overview of their Current States*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Neacşu, I. (2012a). *Analiza dinamicii performanţelor şcolare ale elevilor*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Neacşu, I. (2012b). *Stadiul relaţiilor dintre curriculum, competenţe, motivaţie, învăţare şi rezultate şcolare*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Nedelcu, A., Ulrich, H.C., Ciolan, L., Ţibu, F. (coord.) (2018). *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Bucureşti : Ghid RodaWell.
Negreţ-Dobridor, I. (2001). Teoria curriculumului. În Cerghit, I., Neacşu, I. , Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, I.-O., *Prelegeri pedagogice*. Iaşi : Editura Polirom.

Negreţ-Dobridor, I. (2005). *Didactica Nova sau Arta de a-i învăţa pe toţi (aproape) totul*. Bucureşti : Editura Aramis.
Negreţ-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi : Editura Polirom.
Negreţ-Dobridor, I. (2017). *Microproiectarea pedagogică. Suport de curs*, Universitatea din Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, I. (coord.) (2014). *Tratat de pedagogie universală*, vol. I, partea a II-a. Bucureşti : Editura Academiei Române.
Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, I-O. (2005). Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică. Iaşi : Editura Polirom.
Noveanu, E. (coord.) (1977). *Probleme de tehnologie didactică*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Noveanu, E., Potolea, D. (coord..) (2007). *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar enciclopedic*, vol. I. Bucureşti : Editura Sigma.
Nunley, K.F. (2004). *Layered Curriculum*, ed. a II-a. Amherst : Brains.org.
Nunley, K.F. (2006). *Differentiating the high school classroom : Solution strategies for 18 common obstacles*. Thousand Oaks : Corwin Press.
Oprea, C.L. (2006). *Strategii didactice interactive*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Pânişoară, I.-O. (2009). *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2015). *Comunicarea eficientă*, ed. a IV-a. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O., Oprea, C.L. (2012). *Metode interactive de predare, învăţare, evaluare. Program de formare*. Material elaborat în cadrul proiectului „Cariera de succes în învăţământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative", POSDRU/87/1.3/S/61602.
Peters, W. (1987). *A class divided : Then and now*. Princeton : Yale University Press.
Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. Harcourt : Brace Jovanovich.
Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions de la Pléiade.
Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Quadrige : Presses Universitaires de France.
Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery P., Taubman, P.M. (2000). *Understanding curriculum : An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York : Peter Lang Publishing.
Pink, D. (2011). *Drive. Ce anume ne motivează cu adevărat*. Bucureşti : Editura Publica.
Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. În E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamente teoretice şi aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria şi practica evaluării educaţionale*. Bucureşti : Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
Potolea, D., Manolescu, M. (2006). *Teoria şi metodologia curriculumului*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
Potolea, D., Neacşu, I., Iucu, R.B., Pânişoară, I.-O. (coord.) (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Negreţ-Dobridor, I. (2008). Teoria şi metodologia curriculumului : statut epistemologic şi dezvoltări actuale. În D. Potolea, I. Neacşu, R.B. Iucu, I.-O. Pânişoară (coord.). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Rebora, A. (2008). Making a Difference. *Teacher Magazine*, 2(1), 26, 28-31.
Reigeluth, C.M., Stein, F.S. (1983). The Elaboration Theory of Instruction. În C.M. Reigeluth (ed.). *Instructional-Design Theories and Models : An Overview of their Current States*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Reiser, R.A., Dempsey, J.V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, ed. a II-a. Upper Saddle River : Pearson Education, Inc.

Reiser, R.A., Dempsey, J.V. (2017). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, ed. a IV-a. Upper Saddle River : Pearson Education, Inc.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R.A. (2008). REACH : A Framework for Differentiating Classroom Instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.

Ruff, C.S. (2013). *Perspectives on the Hidden Curriculum within the Social Studies*, Ohio University, 7. https : //www.ohio.edu/education/academic-programs/upload/MRP_RUFF_FINAL.pdf.

Schaub, H., Zenke, K.G. (2001). *Dicţionar de pedagogie*. Iaşi : Editura Polirom.

Seel, N.M., Lehmann Th., Blumschein P., Podolskiy, O.A. (2017). *Instructional Design for Learning : Theoretical Foundations*. Rotterdam : SensePublishers.

Slavin, R.E. (1987). Mastery Learning Reconsidered. *Review of Educational Research*, 57(2), 175-214.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*. New York : Cambridge University Press.

Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, Londra : Harper & Brothers.

Thakur, K. (2014). Differentiated Instruction in the Inclusive Classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7), 10-14.

Tieso, C. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.

Tomlinson, C.A. (1999). Leadership for Differentiated Classrooms. *The School Administrator*, 56(9), 6-11.

Tomlinson, C.A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *ERIC Digest*. www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html.

Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom : Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria : ASCD.

Tomlinson, C.A., Kalbfleisch, M.L. (1998). Teach me, Teach my Brain : A call for Differentiated Classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

Tomlinson, C.A., Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice : A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria : ASCD.

Tyler, R. (1979). Educational Improvements Best Served by Curriculum. În J. Schaffarzick, G. Sykes (ed.). *Value Conflicts and Curriculum Issues : Lessons from Research and Experience*. Berkeley : C.A. McCutchan.

van Merrienboer, J.J.G. (1997). *Training Complex Cognitive Skills : A Four-Component Instructional Design Model for Technical Trening*. Englewood Cliffs : Educational Technology Publications.

Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*, ed. a II-a. Boston : Allyn & Bacon.

Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2018). *Teaching Students Who are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*, ed. a II-a. New York : Pearson Education, Inc.

Walker, T.D. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecţii pline de bună-dispoziţie*. Bucureşti : Editura Trei.

Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, ed. a II-a. Alexandria : ASCD.

Capitolul 10

Tipuri de curriculum – o perspectivă funcţională

Nicoleta Duţă

10.1. Definirea şi clasificarea tipurilor de curriculum

Aşa cum s-a observat deja, dacă definirea conceptului de curriculum continuă să provoace discuţii, neînţelegeri, acelaşi lucru se întâmplă şi cu tipologia curriculară. Contribuţiile în acest domeniu sunt deosebit de importante nu numai pentru teoria curriculumului, ci şi pentru praxisul curricular.

Tipurile de curriculum reprezintă „modele de proiecte educative, structuri de reprezentare a curriculumului" (Cristea, 2015, p. 761).

Literatura de specialitate oferă mai multe modele şi criterii de clasificare a curriculumului, printre care amintim: (a) modelul centrat pe continuitatea şi unitatea epistemologică formală, nonformală, informală (curriculum formal, curriculum comun, curriculum specializat, curriculum ascuns, curriculum nonformal, curriculum informal, curriculum local, curriculum individualizat şi personalizat); (b) modelul bazat pe criterii compozite (curriculum bazat pe discipline proiectate separat, curriculum bazat pe structuri interdisciplinare, curriculum centrat pe competenţe, curriculum centrat pe învăţarea deplină/*mastery learning*, curriculum centrat pe activitatea elevului, pe corelaţia educator-educat); (c) modelul perspectivelor „concurente" (fundamentală şi aplicativă) (Manolescu, 2006, pp. 21-33).

Tipologiile de clasificare a curriculumului sunt diverse şi pot fi identificate prioritar la nivelurile sistemului de învăţământ şi grupate în sens restrâns pe baza mai multor criterii enunţate de diverşi autori şi citaţi de S. Cristea în *Dicţionar enciclopedic de pedagogie* (2015, p. 781): (1) modelul de proiectare afirmat în termeni de filosofie şi politică a educaţiei: curriculum bazat pe discipline sau/şi pe structuri intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare; curriculum centrat pe competenţe (Potolea, Toma, Borzea, 2012); curriculum centrat pe activitatea elevului (Dewey, 1902); curriculum centrat pe învăţarea deplină (Bloom, 1982; Carroll, 1989; Bunescu, 1995; Jinga, Negreţ, 1999); (2) modalitatea de realizare: curriculum explicit (principal-complementar); curriculum implicit (ascuns, obscur, subliminal); curriculum ascuns, curriculum absent; (3) gradul de generalitate: curriculum general; curriculum de profil; curriculum specializat; (4) forma de organizare: curriculum

formal ; curriculum nonformal ; curriculum informal ; (5) gradul de obligativitate : curriculum obligatoriu, curriculum opţional, curriculum facultativ (*apud* Ungureanu, 1999, pp. 74-87 ; Creţu, 1998, pp. 59-89 ; Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 67 ; Cristea, 2015).

După unii autori (Inglish, Glatthorn), în perimetrul şcolar funcţionează mai multe variante curriculare : curriculum recomandat, scris ; curriculum predat, curriculum învăţat, curriculum asistat (prin manuale sau auxiliare curriculare), curriculum testat (integrat în probe de evaluare) şi curriculum „ascuns" (latent). Rolul evaluării este acela de a decela raporturile de corespondenţă sau discrepanţă dintre aceste tipuri, intensitatea influenţelor de la un tip la altul şi de a identifica astfel problemele critice care necesită corecţii sau ameliorări (*apud* Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 223).

Conform lui Jordan şi Schlüter (2010), cadrul construcţiei tipurilor de curriculum cuprinde „cerinţele şi conţinutul obligatoriu de predat-învăţat, dar şi modalităţile de adaptare şi actualizare ale acestora la specificul instituţiei şi al individualităţii elevilor «conform culturii existente», la nivel social (ştiinţă, tehnologie, artă etc., mentalităţi) şi pedagogic (organizare, evaluare, modele de comunicare etc.)" (*apud* Cristea, 2015, p. 781).

Curriculumul constă într-o reţea conceptuală vastă, cu numeroase clase de incluziune : (1) curriculumul în funcţie de nivelurile de stratificare : curriculum nucleu/trunchi comun, curriculum local/zonal, curriculum individual, curriculum diferenţiat, curriculum adaptat, curriculum accelerat, curriculum îmbogăţit ; (2) curriculumul în funcţie de fazele elaborare – implementare : curriculum prescris (proiectat, formal), curriculum predat (parcurs), curriculum învăţat (realizat), curriculum evaluat (testat) ; (3) curriculumul clasificat după criterii compozite : curriculum explicit/curriculum scris, curriculum societal (Cortes, 1981), curriculum acoperit sau ascuns (Shane, 1993), curriculum nul (Eisner, 1994), curriculum intern, curriculum electronic ; (4) curriculumul încorporat în documente-suport : manuale, ghiduri metodologice, îndrumătoare, caiete de aplicaţii, softuri educaţionale etc. ; (5) curriculumul structurat în arii curriculare : Limbă şi comunicare, Matematică şi Ştiinţe ale naturii, Om şi societate, Arte, Educaţie fizică şi sport, Tehnologii, Consiliere şi orientare şi aria transcurriculară Studii crosscurriculare ; (6) curriculumul organizat pe discipline şcolare ; (7) curriculumul structurat pe niveluri de şcolaritate etc. (Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 40).

Conform lui Negreţ-Dobridor (2008, 2014), optimizarea curriculară este realizată în context deschis, în funcţie de : (1) factorii determinanţi (trebuinţele celui care învaţă, structura sistemului şcolar, evoluţia cunoaşterii pedagogice, progresul social, general şi comunitar) ; (2) criteriile orientării curriculumului modern (susţinute filosofic, politic, social-economic, psihologic, cultural) ; (3) participanţii la procesul curricular (savanţii domeniului, cercetătorii, profesori) ; (4) factorii de influenţă (legislativi, şcolari, extraşcolari, pedagogici, sociali, interni, externi etc.) ; (5) câmpurile de învăţare selectate (curriculum ca întreg, subdomenii curriculare/programe şcolare etc., experienţe de învăţare ale elevilor, dar şi ale profesorilor, valorile tradiţiei şi ale progresului social) ; (6) organizarea curriculară prin articulare curriculară (orizontală/verticală, disciplinară, interdisciplinară etc.), echilibrarea curriculară (între teorie-practică, cercetare fundamentală, cultură generală de profil şi specializată ; (7) tipurile de curriculum : extrem (centrate pe disciplină – pe elev), intermediar (curriculum corelat-fuzionat – miez/nucleu/corre curriculum), curriculum ascuns.

10.2. Descrierea tipurilor de curriculum

În literatura de specialitate regăsim descrise următoarele tipuri de curriculum : curriculum formal, curriculum comun, curriculum specializat, curriculum ascuns, curriculum nonformal, curriculum informal, curriculum local, curriculum individualizat şi personalizat (Potolea, Manolescu, 2006, pp. 15-17).

Curriculumul formal are valoare de Curriculum Naţional şi se concretizează în documentele şcolare oficiale care proiectează activitatea instructiv-educativă la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ. Acestea sunt *documente de politică a educaţiei*, ce definesc finalităţile macrostructurale (idealul şi scopurile educaţiei), şi *documente de politică şcolară*, ce definesc finalităţile microstructurale ale procesului (obiective pedagogice generale cu valoare de criterii pentru elaborarea planului de învăţământ ; obiectivele pedagogice specifice, cu valoare de criterii pentru elaborarea programelor şcolare).

Curriculumul comun este numit şi „curriculum central", „curriculum nucleu", „curriculum general", „trunchi comun de cultură generală", „curriculum de bază", „corre-curriculum" ; defineşte obiectivele pedagogice generale, necesare la nivel de bază. Încă din secolul al XIX-lea s-a încercat identificarea şi apoi introducerea în programele şcolare a conţinuturilor de bază în jurul cărora urmează să se articuleze noile achiziţii. În asemenea situaţii, pe lângă un trunchi comun restrâns, se introduc „opţionale" numeroase, care să răspundă nevoilor şi aspiraţiilor celor mai diverse. Curriculumul comun se reduce la un „curriculum nucleu" compus numai din câteva discipline fundamentale, obligatorii, la care se adaugă o listă de opţionale.

Curriculumul specializat defineşte obiectivele educaţionale specifice unor profiluri de studii şi vizează semicalificarea şi calificarea.

Curriculumul ascuns reprezintă „efectele subliminale" ale programelor şcolare, ca urmare a influenţelor explicite sau implicite, interne sau externe (mediul clasei, relaţiile educaţionale etc.) (*apud* Potolea, Manolescu, 2006, p. 16).

Sintagma curriculum ascuns a fost avansată de J. Henry în 1963 şi vizează obiective şi procese care, deşi nu sunt menţionate în programe şcolare oficiale sau neintenţionate în familie, impregnează profund educaţia elevilor ; părinţii şi profesorii nu transmit, nu învaţă pe elevi doar prin ceea ce spun ci şi prin ceea ce sunt în realitate.

Curriculumul „ascuns" nu este specificat în planurile de învăţământ sau programele şcolare. „Familia, strada, comunitatea desfăşoară o educaţie tenace, prin care sunt transmise reguli, ritualuri, cutume şi obiceiuri specifice, cu efecte ce pot fi mai semnificative decât cele oferite de şcoală sau alte instituţii educative oficiale. Cu toate acestea, curriculumul ascuns este de multă vreme cunoscut prin observaţii de bun-simţ. La români se vorbeşte de «cei şapte ani de acasă» şi pentru a desemna „fundamentele" acestui curriculum ; apoi, prin expresia «şcoala vieţii» (…) se desemnează, în general, valorile specifice pentru supravieţuire şi convieţuire pe care trebuie să le asimileze membrii anumitor comunităţi" (Negreţ-Dobridor, 2008, p. 220).

Curriculumul nonformal defineşte obiectivele pedagogice specifice anumitor activităţi extraşcolare, complementare, dar instituţionalizate.

Curriculumul informal reprezintă efectele pedagogice indirecte provenite din diferite medii sociale : familie, grupul de prieteni, stradă.

Curriculumul local reprezintă obiectivele pedagogice şi conţinuturile rezultate din specificitatea formei unde îşi desfăşoară activitatea şcolară respectivă.

Curriculumul individualizat sau personalizat semnifică un program de studii convenit, discutat şi acceptat în prealabil atât de subiectul educaţiei, cât şi de obiectul educaţiei. Programul respectiv este adecvat nevoilor particulare ale unui subiect aflat într-o situaţie educaţională.

Alţi autori (Potolea, Toma, Borzea, 2012; Schaub, Zenke, 2001) referindu-se la criteriul modelelor de proiectare a curriculumului şcolar, descriu următoarele tipuri de curriculum:

Curriculumul bazat pe structuri interdisciplinare proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar care răspunde exigenţelor formulate de psihologia învăţării şi de epistemologia modernă şi postmodernă, valorificând domeniile cunoaşterii (limba şi literatura, ştiinţe ale naturii, ştiinţe sociale, arte etc.), teme mari ale actualităţii (omul, natura, democraţia, tehnologia), inovaţiile pedagogice avansate în elaborarea conţinuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative).

Curriculumul integrat desemnează atât relaţionarea diferitelor arii de studiu traversând barierele disciplinare şi accentuând conceptele integratoare, cât şi abordarea corelată a conţinuturilor şi rezultatelor învăţării. Curriculumul integrat poate lua diferite forme: multi- sau pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Curriculumul bazat pe discipline proiectate separat la nivelul planului de învăţământ respectă logica organizării tradiţionale a instruirii pe domenii ale cunoaşterii ştiinţifice recunoscute în plan academic, o logică a monodisciplinarităţii care nu mai satisface, în principiu, nici exigenţele psihologiei învăţării şi nici realităţile epistemologiei moderne şi postmoderne.

Curriculumul bazat pe competenţe proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în planul general şi special, cu deschideri spre problematica integrării socioprofesionale, pe termen mediu şi lung.

Specialiştii consideră că un curriculum centrat pe competenţe poate răspunde mai bine cerinţelor actuale ale vieţii sociale şi profesionale, ale pieţei muncii, *prin centrarea demersurilor didactice pe achiziţiile concrete şi integrate ale elevului*. O programă centrată pe competenţe reflectă achiziţiile cercetărilor psihologiei cognitive conform cărora, graţie deţinerii competenţelor, individul poate realiza, în mod exemplar, transferul şi mobilizarea cunoştinţelor şi a abilităţilor în contexte şi situaţii noi şi dinamice.

Curriculumul centrat pe învăţarea deplină/*mastery learning* urmăreşte valorificarea eficientă şi efectivă a timpului necesar pentru instruire/învăţare, asigurând creşterea procesului de reuşită şcolară printr-o manieră de proiectare a conţinuturilor care respectă ritmul individual de muncă al elevului, în şcoală şi în afara şcolii/grădiniţei. O schimbare fundamentală în gândirea şi practica pedagogică – menţionează Negreţ (2017) – cu privire la natura instruirii a fost iniţiată în 1963, când psiholingvistul John B. Carroll a argumentat în favoarea ideii de *mastery learning*. Conceptul este greu traductibil în limba română; o accepţiune relativ exactă ar putea fi următoarea: „reuşita la învăţătură a tuturor elevilor cuprinşi într-un anumit program de instruire, *mastery learning* semnifică «împlinirea visului lui Comenius», exprimat în subtitlul Didacticii Magna «Arta de a-i învăţa pe toţi totul». În *mastery learning* se postulează că toţi copiii pot să înveţe în situaţii prevăzute cu condiţii corespunzătoare de învăţare".

Concret, *mastery learning* este un program prin care elevii nu avansează spre un nou obiectiv de învăţare până când nu realizează standardele de performanţă minimal acceptabile ale obiectivului prezent. Elevilor li se asigură atât timp pentru învăţare câtă nevoie

are fiecare pentru a împlini fiecare obiectiv în parte. Ritmul individual, viteza învăţării sunt respectate strict. Într-adevăr, paradigma *mastery learning* sugerează că în instruire accentul ar trebui să fie pus nu pe capacităţile psihice ale elevilor, ci pe *timpul necesar pentru ca diferiţi elevi/studenţi să învețe același material*"(Negreţ, 2017, p. 35).

Curriculumul bazat pe activitatea elevului proiectează conţinuturile şi metodologiile instruirii în funcţie de experienţa psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în şcoală, dar şi în afara şcolii, valorificând motivaţiile sale reale, imediate şi de perspectivă, „trăirile reale" care oferă durabilitate învăţării (Dewey, 1902 ; Pânişoară, 2009, 2017).

Curriculumul bazat pe corelaţia educator-educat valorifică resursele psihosociale ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în măsura în care profesorul devine un factor care mediază şi facilitează reuşita şcolară (prin strategii de diferenţiere şi individualizare a instruirii, de responsabilizare şi motivare optimă a elevului, de focalizare a activităţii didactice pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenţei în sine – pentru dezvoltarea personală).

Centrarea pe elev este un principiu, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului şi potenţarea performanţelor învăţării ; pretinde focalizarea formării pe învăţare şi dezvoltare şi abordarea învăţării din perspectiva conţinutului, proceselor şi rezultatelor învăţării. Achiziţiile noi din sfera învăţării şi dezvoltării sunt primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor ştiinţifice şi metodologice ale curriculumului (Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 36). Opţiunea pentru un curriculum centrat pe elev (în sensul său plenar, care să integreze într-un concept comprehensiv toate aceste modele), are în vedere accentuarea dimensiunii acţionale în formarea personalităţii elevilor şi focalizarea pe achiziţii finale integrate ale învăţării.

După cum afirmă Walker, „coplanificarea le oferă cadrelor didactice şi elevilor posibilitatea de a colabora, în aşa fel încât să valorifice la maximum ceea ce are şcoala de oferit" (2018).

În învăţământul preuniversitar, curriculumul este organizat în două mari categorii (Potolea, Toma, Borzea, 2012), independente unele de altele, dar complementare. Aceste două categorii de curriculum se regăsesc în mod constant în majoritatea sistemelor educaţionale, chiar dacă denumirea lor este variabilă de la un sistem la altul. Ele alcătuiesc ceea ce Legea Educaţiei Naţionale numeşte „pregătire obligatorie" şi „pregătire opţională".

În cadrul Curriculumului Naţional, disciplinele obligatorii au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învăţământului obligatoriu şi de 70% în cele de la nivelul liceului (LEN, art. 66, alin. 3). Pregătirea obligatorie la nivelul învăţământului liceal are două componente curriculare : curriculumul reprezentând trunchiul comun şi curriculumul diferenţiat.

Curriculumul reprezentând trunchiul comun. Trunchiul comun încorporează experienţele de învăţare necesare tuturor elevilor şcolarizaţi pe un anumit nivel de şcolaritate sau la un anumit profil de studiu. Pentru învăţământul preuniversitar, trunchiul comun este stabilit de autorităţile educaţionale naţionale. Ponderea acestuia în planul-cadru de învăţământ ar putea fi de 20-25%. Alocarea orelor din structura trunchiului comun se realizează în conformitate cu semnificaţia trunchiului comun pentru fiecare nivel de şcolaritate/filieră/profil/calificare.

Curriculumül diferenţiat este un concept dezvoltat în concordanţă cu prevederile Legii Educaţiei Naţionale potrivit căreia „Statul garantează dreptul la educaţie diferenţiată, pe baza pluralismului educaţional, în acord cu particularităţile de vârstă şi individuale" (art. 21, alin. 3). Curriculumul diferenţiat este stabilit la nivel central şi cuprinde un

pachet de discipline/module cu alocările orare aferente care sunt specifice pregătirii teoretice şi profesionale de bază, generale sau pentru dobândirea unei calificări educaţionale/profesionale.

Curriculumul diferenţiat vizează dezvoltarea competenţelor-cheie şi a competenţelor tehnice generale şi specializate, în vederea obţinerii unei calificări educaţionale/profesionale. Elevii beneficiază astfel de o pregătire diversificată. În curriculumul diferenţiat sunt incluse şi unele perioade de instruire practică. Ponderea curriculumului diferenţiat în planul-cadru de învăţământ se propune a fi de 45-50%.

Trunchiul comun şi curriculumul diferenţiat reprezintă sistemul de referinţă pentru evaluările şi examenele naţionale (externe) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanţă.

Pregătirea opţională se realizează prin discipline/domenii de studiu/module opţionale, care constituie curriculumul la decizia şcolii (LEN, art. 65, alin. 2) şi este stabilită de Consiliul de administraţie al unităţii de învăţământ în urma consultării elevilor, părinţilor şi pe baza resurselor disponibile (art. 65, alin. 5).

Curriculumul la decizia şcolii se constituie din pachete disciplinare opţionale ofertate la nivel naţional, regional şi local ; pachete disciplinare opţionale ofertate la nivelul unităţii de învăţământ.

În cadrul Curriculumului naţional, disciplinele opţionale au o pondere de 20% în planurile-cadru pentru învăţământul obligatoriu şi de 30% în cele pentru liceu (art. 66, alin. 4).

Curriculumul local sau zonal este alcătuit din conţinuturi şi experienţe de învăţare specifice comunităţii (mediului social şi economic) în care este situată şcoala. Experienţele de învăţare propuse mijlocesc elevilor cunoaşterea locurilor, a valorilor, a tradiţiilor, a practicilor existente în acea comunitate şi, în acest mod, li se asigură tinerilor şanse sporite de integrare economică, socială în comunitatea de apartenenţă.

Curriculumul elaborat în şcoală este acel tip de proiect pedagogic care conţine, cu statut opţional, diverse discipline de studiu propuse de instituţia de învăţământ sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, în funcţie de condiţiile concrete în care se va desfăşura activitatea didactică. Disciplinele opţionale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei singure arii curriculare sau mai multe.

Curriculumul elaborat în şcoală nu constituie obiectul evaluărilor şi examinărilor externe, naţionale. Cadrului didactic care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaţionale, şi conţinuturile instructiv-educative, competenţele şi performanţele aşteptate de la elevi, precum şi probele de evaluare corespunzătoare.

Curriculumul personalizat în baza a două trăsături specifice elevilor ca indivizi : nevoile şi posibilităţile lor educaţionale. Curriculumul personalizat vizează categoriile de elevi cu nevoi speciale (CES), cu ritmuri lente de învăţare, capabili de performanţe înalte, însă vizează şi nevoile şi interesele de dezvoltare educaţională/profesională ale elevilor înrolaţi la un anumit nivel de studii.

Pe măsură ce elevii avansează pe treptele mai înalte de şcolaritate, ponderea curriculumului local şi a celui individual pot deveni tot mai crescute. În consecinţă, curriculumul devine principalul operator în modernizarea sistemelor educaţionale, deoarece curriculumul propune itinerarii variate de studiu, de grup şi personalizate, în locul vechilor programe de studiu, comune şi obligatorii, încorporate în conţinuturile învăţământului (Potolea, Toma, Borzea, 2012, pp. 41-42).

Instruirea diferenţiată este o filosofie educaţională bazată pe ideea că elevii învaţă cel mai bine atunci când profesorii corelează nivelul lor de pregătire, interesele şi preferinţele cu obiectivele stabilite şi elementele de conţinut adecvate.

După cum subliniază Nedelcu (2018, pp. 155-156) această abordare încearcă să deplaseze accentul de la a preda întregii clase în aceeaşi manieră la a te adresa necesităţilor tuturor celor care învaţă, incluzându-i şi pe cei aflaţi în situaţii de risc sau pe cei cu performanţe înalte, printr-un curriculum adaptat şi strategii instrucţionale flexibile.

Conform lui Takur (2014, p. 10) acest aspect poate presupune predarea aceluiaşi material tuturor elevilor utilizând o varietate de metode sau ajustarea conţinuturilor în funcţie de pregătirea, disponibilitatea şi abilităţile fiecăruia. Takur vorbeşte de diferenţierea de la nivel de curriculum, proces şi produs (rezultate/evaluare) şi ne oferă câteva direcţii concrete de aplicare: (1) la nivel de curriculum (reorganizările curriculare pot fi făcute în mai multe moduri: *selectarea conţinuturilor* în funcţie de taxonomia lui Bloom – elevii care nu sunt familiarizaţi cu anumite concepte să rezolve sarcini specifice zonelor *cunoaştere*, *înţelegere*, *aplicare*, în timp ce alţi elevi pot primi sarcini mai avansate, din zona de aplicare, analiză, sinteză sau, pentru cei cu performanţe înalte, sarcini de sinteză şi evaluare; *organizarea diferenţiată a învăţării* poată presupune alegerea de resurse şi de structuri diferite, dar păstrarea aceloraşi ţinte – de pildă, profesorii pot oferi elevilor materiale concrete, tipărituri, software, însă ţinta este aceeaşi pentru toţi, obiectivele sunt similare, indiferent de nivelul său, doar suportul fiind personalizat); (2) la nivel de proces (organizarea unei varietăţi de activităţi care să răspundă necesităţilor specifice ale elevilor; alternarea activităţilor, astfel încât să existe niveluri diferite de abstractizare şi complexitate, modularizare şi flexibilitate ale ofertelor formative); (3) la nivel de produs, rezultat (folosirea unor strategii de evaluare specifice, precum proiecte, teste de performanţă cu întrebări deschise, toate utilizate într-o manieră deschisă, interactivă, ca sprijin pentru învăţarea individualizată) (Takur, 2014, pp. 11-13).

Din perspectiva cercetării aplicative a curriculumului, regăsim următoarele tipuri de curriculum (Creţu, 1998, pp. 60-61):

Curriculumul recomandat de un comitet special de experţi sau de autorităţi guvernamentale ca fiind cel mai bun la un moment dat. În viziunea autorului, curriculumul recomandat este util profesorilor ca un ghid general, dar el ignoră de obicei realităţile şcolii.

Curriculumul scris, care are un caracter oficial şi este specific unei instituţii educaţionale concrete. Glatthorn (1987) menţionează că acest curriculum este esenţial, dar adesea nu este consonant cu ceea ce se predă de fapt în şcoală.

Curriculumul predat reprezintă experienţa de învăţare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă.

Curriculumul de suport, care desemnează materialele curriculare adiţionale, precum culegeri de texte şi exerciţii, timpul alocat experienţei de învăţare de către cadrele didactice, cursuri de perfecţionare şi de specializare, echipamente electronice pentru valorizarea de *software* instrucţional etc.

Curriculumul testat (evaluat) este experienţa de învăţare concretizată în teste, probe de examinare şi alte instrumente de apreciere a progresului şcolar.

Curriculumul învăţat semnifică ceea ce achiziţionează de fapt elevul, ca o rezultantă a acţiunii cumulate a celorlalte tipuri de curriculum.

Walker (2018, p. 167) afirmă că „să le oferim elevilor din clasa noastră libertăţi acceptabile implică nişte riscuri (căci ar putea da greş), însă potenţialele avantaje sunt extraordinare : mai puţin stres, un volum mai mic de muncă pentru cadrele didactice şi, mai ales, un nivel mai mare de responsabilitate al elevilor asupra procesului de învăţare, ceea ce încurajează succesul şcolar şi buna dispoziţie".

Conform lui Cozolino (2017) copiii învaţă cel mai bine când se simt conectaţi, apreciaţi şi în siguranţă.

Pentru că profesorii sunt adevăraţi designeri în clasa lor, autorii Wiggins şi McTighe (2005) propun o metodă de corelare a curriculumului cu experienţele de învăţare necesare fiecărui elev : planificarea inversă *understanding by design*. Această practică recomandă cadrelor didactice să nu înceapă planificarea activităţilor de la conţinuturile din manuale, lucru care se întâmplă în mod frecvent, ci de la obiectivele stabilite pentru elevii din propria clasă. Este importantă clarificarea ţintelor propuse, alegerea strategiilor şi apoi propunerea activităţilor concrete de învăţare ; respectarea particularităţilor individuale este evidentă : „la fel ca designerii din alte profesii, ca arhitectură, inginerie sau grafică, designerii din educaţie trebuie să-şi ia în considerare audienţa. Profesioniştii din aceste domenii sunt orientaţi pe necesităţile clienţilor" (Wiggins, McTighe, 2005, p. 13, *apud* Nedelcu, Ulrich, Ciolan, Ţibu, 2018, p. 157).

În perspectiva lui Hattie, important este ca „profesorii să vadă învăţarea prin ochii elevilor lor şi elevii să vadă predarea ca factor-cheie în procesul educaţional" (2014, p. 40).

În sinteză, învăţarea autentică presupune designul unor situaţii reale de învăţare, în care copiii/elevii trebuie să joace roluri, să găsească soluţii la probleme concrete, să colecteze informaţii şi să argumenteze în faţa colegilor sau a altor audienţe (Gray, 2013, pp. 17-18).

Ciolan (2018, p. 195) afirmă : „pentru ca o experienţă de învăţare să fie autentică, aceasta nu se poate rezuma doar la activarea capacităţilor cognitive. Aşa cum fiinţa umană este complexă, la fel sunt şi procesele de învăţare. (…) În proiectarea unei experienţe de învăţare este nevoie de atingerea concomitentă a cât mai multora dintre dimensiunile modelului dezvoltat şi explicat în lucrarea *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar* (Ciolan, 2009)".

Teme de reflecţie

1. Explicaţi în cuvinte proprii esenţa următoarelor tipuri de curriculum : curriculum formal, curriculum informal, curriculum ascuns, curriculum individualizat şi personalizat.
2. Analizaţi relaţia dintre două tipuri de curriculum, la alegere.
3. Comentaţi afirmaţia : „Succesul şcolar este condiţionat în mare măsură de curriculumul şcolar".
4. Elaboraţi un eseu despre învăţământul centrat pe elev *vs* învăţământul centrat pe „materie" şi pe profesor în şcoala românească.

Bibliografie

Bloom, B.S. (1981). *All Our Children Learning*. New York : McGraw-Hill.

Bunescu, V. (1995). Învăţarea deplină : teorie şi practică. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.

Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model : A 25-Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.

Cha, H.J., Ahn M.L. (2019). Design and Development of a Smart-Tool Prototype to Promote Differentiated Instruction. A User-Centered Design Approach. *Interactive Learning Environments*. DOI : 10.1080/10494820.2018.1552871.

Ciolan, L. (2009). *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iaşi : Editura Polirom.

Ciolan, L. (2018). Designul experienţelor autentice de învăţare. În A. Nedelcu, H.C. Ulrich, L. Ciolan, F. Ţibu (coord.), *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Bucureşti : Ghid RodaWell.

Cox, W.F., Dunn, T.G. (1979). Mastery learning : A psychological trap ? *Educational Pyschologist*, 14, 24-29.

Cozolino, L. (2017). *Predarea bazată pe ataşament. Cum să creezi o clasă tribală*. Bucureşti : Editura Trei.

Creţu, C. (1998). *Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte*. Iaşi : Editura Polirom.

Creţu, C. (2008). Teoria şi metodologia curriculumului. În Constantin Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, ed. a II-a revăzută şi adăugită. Iaşi : Editura Polirom.

Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*, vol. I. Bucureşti : Didactica Publishing House.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago : University of Chicago Press.

Dickerson, L. (2007). A postmodern View of the Hidden Curriculum. *Electronic Theses and Dissertations*. http : //eaglescholar.georgiasouthern.edu : 8080/jspui/bitstream/10518/1803/3/Dickerson_Linda_W_200708_edd.pdf.

Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : ASCD.

Gray, P. (2013). *Liber să înveţi. Eliberarea instinctului de a se juca îi va face mai fericiţi pe copiii noştri, mai încrezători şi mai pregătiţi pentru viaţă*. Bucureşti : Editura Herald.

Gregory, H.G. (2016). *Teacher as Activator of Learning*. Thousand Oaks : Sage.

Hattie, L. (2014). *Învăţarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Trei.

Iosifescu, Ş. (2001). *Managementul educaţional pentru instituţiile de învăţământ*. Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Iosifescu, Ş. (coord.) (2012). *Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.

Jarvis, P. (2012). *Paradoxes of Learning : On Becoming An Individual in Society*. New York : Routledge.

Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (1999). *Învăţarea eficientă*. Bucureşti : Editura Aldin.

Jordan, S., Schlüter, M. (coord.) (2010). *Lexikon Padagogik. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Philipp Reclam jun., GmbH & Co. KG.

Manolescu, M. (2006). *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar*, ed. a III-a revăzută. Bucureşti : Editura Credis.

Marsh, C.J. (1992). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Londra : Palmer.

Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Nedelcu, A., Ulrich, H.C., Ciolan, L., Ţibu, F. (coord.) (2018). *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Bucureşti : Ghid RodaWell.

Negreţ-Dobridor, I. (2008) *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi : Editura Polirom.
Negreţ-Dobridor, I. (2017). *Microproiectarea pedagogică. Suport de curs*. Universitatea din Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, I.-O. (2005). Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică. Iaşi : Editura Polirom.
Noveanu, E. (coord.) (2007). *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar enciclopedic*, vol. 1. Bucureşti : Editura Sigma.
Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. În E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamente teoretice şi aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Manolescu, M. (2006). *Teoria şi metodologia curriculumului*. Bucureşti : Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
Potolea, D., Neacşu, I., Iucu, R.B., Pânişoară, I.-O. (coord.) (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Rebora, A. (2008). Making a difference. *Teacher Magazine*, 2(1), 26, 28-31.
Schaub, H., Zenke, K.G. (2001). *Dicţionar de pedagogie*. Iaşi : Editura Polirom.
Ungureanu, D. (1999). *Educaţie şi curriculum*. Timişoara : Editura Eurostampa.
Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2018). *Teaching Students Who are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*, ed. a VII-a. NJ : Pearson Education, Inc.
Walker, T. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecţii pline de bună-dispoziţie*. Bucureşti : Editura Trei.
Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*, ed. II-a. Alexandria, VA, Canada : Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
***, Legea Educaţiei Naţionale nr. 1/2011.

Capitolul 11

Perspectiva structurală de abordare a curriculumului şcolar

Anca Popovici Borzea

Acest capitol se bazează pe abordarea sistematică, complexă dezvoltată de D. Potolea, relaţionată curriculumului şcolar. Conform acestei abordări pot fi puse în discuţie trei planuri de analiză ale curriculumului.

Tabelul 11.1. *Planurile de analiză ale curriculumului*

PLANUL STRUCTURAL	PLANUL PROCESUAL	PLANUL PRODUSELOR
a) *Modelul triunghiular*: finalităţi, conţinuturi, timp. b) *Modelul pentagonal*: finalităţi, conţinuturi, timp, strategii de instruire, strategii de evaluare.	Proiectare Implementare Evaluare	a) *Produse principale*: planul de învăţământ, programa şcolară, manualul. b) *Produse auxiliare*: ghiduri metodologice pentru cadrele didactice, caiete de muncă independentă pentru elevi, pachete de învăţare, seturi multimedia, softuri educaţionale etc.

Planul structural indică componentele centrale ale curriculumului şi relaţiile dintre acestea, putând fi decelate două modele:

a) modelul triunghiular;
b) modelul pentagonal.

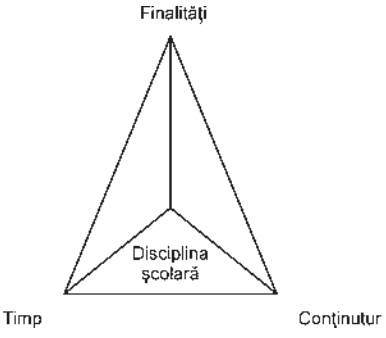


Figura 11.1. *Modelul triunghiular al curriculumului* (D. Potolea)

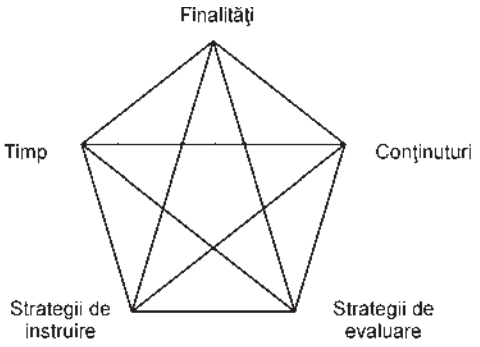


Figura 11.2. *Modelul pentagonal al curriculumului* (D. Potolea)

Modelul triunghiular este susceptibil de câteva comentarii (Potolea, 2002, pp. 79-80) :

- variabilele curriculare definitorii sunt : finalităţile educaţionale, conţinuturile instruirii şi timpul de instruire/învăţare ;
- structura triunghiulară pretinde relaţii funcţionale între toate variabilele, cu recunoaşterea priorităţii finalităţilor educaţionale ;
- situarea disciplinei şcolare în centrul triunghiului semnifică ideea că în definirea, construcţia şi evaluarea disciplinei şcolare, finalităţile, conţinuturile şi timpul sunt repere obligatorii ;
- Fiecare dintre cele trei categorii de variabile angajează probleme particulare teoretice şi practice :
  1. În jurul *finalităţilor* pot fi formulate întrebări de tipul : Care sunt principalele categorii ale finalităţilor educaţionale şi în ce raporturi se află ele ? Ce factori determină elaborarea finalităţilor ? Ce funcţii pedagogice îndeplinesc obiectivele educaţionale ? Care sunt metodele de definire ale obiectivelor ? etc.
  2. Variabila *conţinuturi* angajează alte întrebări : Care sunt semnificaţia şi tipologia conţinuturilor ? Care sunt sursele şi criteriile de selecţie ale conţinuturilor ? Care sunt modalităţile de organizare pedagogică a conţinuturilor ? Când, în ce condiţii devin accesibile elevilor ?
  3. Variabila *timp* se corelează unei problematici specifice : Cum se alocă timpul de instruire/învăţare ? În ce constă timpul efectiv utilizat şi în ce relaţii se află cu timpul alocat ? Cum se identifică şi se evaluează timpul necesar individual de învăţare ?

Planul pentagonal prezintă la rândul său câteva particularităţi :

- conservă cele trei variabile ale modelului anterior – finalităţi, conţinuturi, timp –, la care se adaugă alte două variabile : strategii de instruire (predare-învăţare) şi strategii de evaluare ;
- modelul are justificări teoretice şi practice şi se află într-o bună corespondenţă cu teoriile moderne ale curriculumului. Acesta are un puternic caracter exemplificativ pentru succesul parţial sau chiar eşecul unor reforme educaţionale datorită raportării acestora la un concept simplificat al curriculumului. De exemplu, revizuirea planurilor de învăţământ, introducerea legitimă a unor noi obiecte de învăţământ au fost însoţite de elaborarea unor programe care descriau finalităţile educaţionale, conţinuturile şi durata studiilor. S-a crezut, în mod iluzoriu, că personalul didactic va avea toate resursele necesare de competenţă şi timp pentru a selecţiona sau crea strategii de instruire şi evaluare pertinente, relevante pentru noile finalităţi educaţionale ;
- câteva dintre problemele particulare teoretice şi practice ridicate de variabilele privind strategiile de instruire şi cele de evaluare sunt : Care sunt strategiile de instruire adecvate atingerii finalităţilor şi parcurgerii conţinuturilor în timpul alocat ? Care sunt strategiile de evaluare adecvate pentru măsurarea/aprecierea finalităţilor propuse şi prin raportarea la demersul de instruire ? Au profesorii resursele necesare de competenţă şi timp pentru a selecţiona sau crea strategii de instruire şi evaluare pertinente, relevante pentru noile finalităţi educaţionale ?

11.1. Finalităţile educaţiei

Pentru început, iată un scurt exerciţiu de imaginaţie : sunteţi părinţii unui copil de doi ani. Priviţi-vă copilul şi încercaţi să vă imaginaţi adultul care va deveni în viitor. Ce fel de caracteristici, abilităţi, valori doriţi să aibă copilul dumneavoastră ? Veţi interveni „azi" din perspectiva lui „mâine". Dacă sunteţi părinţi, cu siguranţă că aţi făcut deja acest exerciţiu, dacă nu sunteţi părinţi, fiţi convinşi că, până va împlini copilul doi ani, veţi face de câteva ori acest exerciţiu. Sau… sunteţi profesor/profesoară la clasa a III-a şi vă uitaţi la elevul dumneavoastră din prima bancă. Ştiţi că îi place să deseneze şi să spună poveşti, că părinţii îl duc la fotbal. Acum vă imaginaţi cum va fi el peste cinci sau zece ani. Ce faceţi dumneavoastră astăzi cu el astfel încât să contribuiţi la succesul lui personal, profesional şi social ? Cred că succesul nostru ca părinţi, ca educatori, ca societate în ansamblu, rezidă cumva în capacitatea de a răspunde acestor întrebări. Cum configurăm mental o persoană ale cărei formare şi devenire ni le asumăm ?

Plecăm de la acest exerciţiu pentru a-l extrapola la nivelul societăţii în care trăim. Fiecare societate îşi defineşte *priorităţile, opţiunile, orientările sale fundamentale, marile direcţii ale dezvoltării în raport cu un anumit sistem de valori şi cerinţe*. Aceste finalităţi ale realităţii vieţii politice, economice, sociale, culturale etc. sunt preluate şi convertite în priorităţi, opţiuni, orientări fundamentale de ordin educaţional, în direcţii ale dezvoltării sistemului educaţional sau de învăţământ, în *finalităţi educaţionale*. Finalităţile imprimă un caracter *teleologic* (finalist) educaţiei (învăţământului), orientarea sa *valorică* (fundamentată pe un anumit sistem de valori) în direcţia atingerii unor scopuri pe termen lung, mediu sau imediat.

Definirea finalităţilor are semnificaţia unei triple interogaţii cu privire la : (1) cerinţele, trebuinţele şi exigenţele societăţii ; (2) cerinţele, interesele şi aspiraţiile individuale ; (3) progresele în domeniul cunoaşterii şi acţiunii umane, ale ştiinţei şi tehnologiei şi, corespunzător acestora, ale cerinţelor de cunoaştere ale societăţii şi individului.

Putem distinge două categorii fundamentale în numele cărora acţionează sistemul de învăţământ :

Finalităţi umaniste – cu semnificaţie individuală sau centrate pe individ, ce vizează formarea şi dezvoltarea individuală a personalităţii armonioase.

Finalităţi sociale – cu semnificaţie socială, care privesc dezvoltarea tuturor domeniilor vieţii sociale (social, economic, cultural, politic etc.), susţinerea progresului întregii societăţi.

Din punct de vedere pedagogic, finalităţile îndeplinesc *patru funcţii* :

– *funcţia axiologică* – întrucât *educaţia se sprijină pe un sistem de valori*, definirea intenţiilor educative, a obiectivelor se raportează la valori. Finalităţile dau o orientare valorică activităţilor educative şi instructive ;
– *funcţia praxiologică – finalităţile stau la baza organizării şi reglării întregului proces educaţional*. Toate reformele învăţământului au ca punct de plecare reconsiderarea obiectivelor majore ale acestuia în raport cu care se organizează noile conţinuturi, se modifică structurile, se aleg strategiile de acţiune, se stabilesc principalele tipuri de rezultate, de competenţe ale personalului didactic etc.

– *funcţia de anticipare* – finalităţile prefigurează acţiunile şi rezultatele aşteptate. În funcţie de aşteptări *se pot gestiona şi valorifica resursele învăţării, apropierea rezultatelor reale de cele aşteptate* ;
– *funcţia evaluativă* – stabilirea obiectivelor leagă evaluarea de procesele de instruire, în sensul că obiectivele devin criterii de referinţă, oferind o prognoză a rezultatelor.

11.1.2. *Categorii de finalităţi educaţionale*

Finalităţile educaţionale pot fi configurate pe diferite niveluri de generalitate. Raportate la sistemul de învăţământ, identificăm cel puţin trei niveluri : idealul educaţional, scopurile şi obiective. I. Neacşu corelează primele două concepte *sistemului de învăţământ* (finalităţi macrostructurale), iar obiectivele educaţionale, *procesului instructiv-educativ* (finalităţi microstructurale). În literatura de specialitate regăsim însă şi alte categorii de concepte relaţionate domeniului finalităţilor educaţionale : profiluri de formare, rezultate ale învăţării, competenţe sau obiective operaţionale. Utilizarea diferitelor concepte pentru a defini finalităţile educaţionale poate fi derutantă. În cele ce urmează, vom clarifica aceste diferenţe. Premisa de la care pornim şi pe care o reţinem în acest moment este că, prioritar, *diferenţa constă în gradul de generalizare, abstractizare şi cuprindere*.

Reţineţi

Idealul educaţional, scopurile, profilurile de formare reprezintă orientări axiologice, finalităţile majore pe care le urmărim pe termen lung, ca pe o ţintă importantă ; formulări ample, reflectă intenţii generale ; sunt abstracte şi, în general, greu de evaluat (măsurat).
Obiectivele reprezintă ipostaza cea mai concretă a finalităţilor educaţionale, pot fi reprezentate prin săgeţile care ajută educabilul să atingă ţinta şi să îşi demonstreze măiestria. Sunt formulări specifice, precise, concrete şi, în general, pot fi evaluate (chiar măsurate).

11.1.2.1. Idealul educaţional

Idealul educaţional reprezintă finalitatea educaţională de maximă generalitate şi defineşte „un model” sau tipul de personalitate solicitat de condiţiile sociale ale unei etape istorice, pe care educaţia trebuie să-l formeze în procesul desfăşurării ei. Idealul educaţional are trei dimensiuni (adaptare după Nicola, 1996) :

– *dimensiunea socială* – vizează tendinţa generală de dezvoltare a societăţii cu trăsăturile ei definitorii ; prin aceasta, idealul educaţional este o manifestare a idealului social, o reflecţie a valorilor promovate în cadrul societăţii ;
– *dimensiunea psihologică* – se referă la tipul de personalitate pe care societatea îl reclamă, respectiv la configuraţia fundamentală de trăsături necesare pentru toţi sau majoritatea membrilor unei societăţi ;

– *dimensiunea pedagogică* – se referă la filosofia educaţiei, reflectă o paradigmă educaţională asumată şi promovată, precum şi posibilităţile de care dispune activitatea educaţională pentru a transpune în practică acest ideal.

Idealul educaţional presupune un set de caracteristici (Ilie, 2009) :

– *caracter istoric* – este adaptat la specificul fiecărei epoci istorice ;
– *caracter deschis şi dinamic* – nu este un model standard, impus o dată pentru totdeauna, ci unul dinamic, supus redimensionărilor, în funcţie de diverse cerinţe sociale şi/sau psihopedagogice ;
– *caracter axiologic* – la baza formulării sale stau valorile centrale ale timpului istoric în care se cristalizează ;
– *caracter teleologic* – orientează finalist întreaga activitate educaţională şi sistemul educaţional în care acesta se desfăşoară ;
– *caracter social* – răspunde unei nevoi sociale prezente, dar mai ales de perspectivă.

Prin toate componentele sale, reforma învăţământului românesc actual propune un nou *ideal educaţional* care defineşte profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului de învăţământ, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti.

Cadrul actual de reglementare vizează „promovarea unui învăţământ orientat pe valori, creativitate, capacităţi cognitive, capacităţi volitive şi capacităţi acţionale, cunoştinţe fundamentale şi cunoştinţe, competenţe şi abilităţi de utilitate directă, în profesie şi în societate”, (Legea Educaţiei Naţionale 1/2011, art. 2, alin. 1).

„Idealul educaţional al şcolii româneşti constă în dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetăţenească activă în societate, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii” (LEN 1/2011, art. 2, alin. 3).

Sarcină de lucru 1

Lecturaţi idealul educaţional configurat prin Legea Educaţiei Naţionale 1/2011. Care credeţi că sunt valorile sociale, umane şi individuale promovate ? Încercaţi să identificaţi şi să analizaţi comparativ idealurile educaţionale propuse prin diferite legi ale învăţământului/educaţiei naţional/e.

11.1.2.2. Profilul de formare

Profilul de formare reprezintă finalitatea macrostructurală determinată de idealul educaţional ; are un grad mai redus de abstractizare şi generalizare. Profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu *reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului naţional*, care sintetizează finalităţile sistemului de învăţământ din perspectiva elevului ce finalizează un anumit nivel de studiu. Această sintagmă tinde să înlocuiască conceptul de *scopurile educaţiei*.

Profilul de formare se fundamentează pe cerinţele sociale exprimate în legi şi în alte documente de politică educaţională, precum şi pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Competenţele definitorii au un caracter transversal şi vizează rezultatele învăţării, urmărite prin aplicarea curriculumului.

Dacă opţiunea curriculară este centrată pe elev, atunci profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu devine reperul fundamental al construcţiei ocaziilor de învăţare şcolară. În acest sens, profilul de formare indică ţintele învăţării şi oferă răspunsuri efective la interogaţiile privind oportunitatea şi actualitatea şcolii.

O proiecţie asupra profilului absolventului necesită o structurare a achiziţiilor dezirabile – în progresie de la un nivel de şcolaritate la altul.

În principal, acest cadru referenţial se află sub influenţa a trei factori în interdependenţă :

- *elevul* (cu nivelul său de cunoaştere şi cu profilul său cognitiv, afectiv-motivaţional şi atitudinal) ;
- *cunoaşterea umană* (cu domeniile sale decupate în discipline de studiu şi în afara acestora) ;
- *societatea* (cu nevoile sale de transfer al instrumentelor culturale ale noii generaţii, precum şi cu exigenţele pieţei muncii).

La confluenţa acestor trei factori se configurează un set de direcţii de formare care oferă tinerilor parcursuri de învăţare semnificative pentru lumea în care trăiesc şi în care îşi vor desfăşura activitatea.

11.1.2.3. Problematica obiectivelor educaţionale

11.1.2.3.1. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaţionale

Obiectivele educaţionale prezintă un grad mare de diferenţiere (Potolea, Manolescu, 2006). Această diferenţiere operată de literatura de specialitate oferă o mare diversitate tipologică obiectivelor, ca rezultat al folosirii unor criterii extrem de diferite : obiective pe termen lung şi scurt ; obiective generale şi obiective concrete ; obiective axate pe performanţe riguros circumscrise (de *stăpânire* a materiei), pe capacităţi (obiective de *transfer*), orientate spre creativitate (obiective de *exprimare*) etc. (Abernot, 1996).

Marea majoritate a specialiştilor în domeniu diferenţiază trei planuri sau niveluri : (1) obiective generale (scopuri) ; (2) obiective intermediare (specifice) ; (3) obiective concrete, comportamentale (operaţionale). Această distincţie este utilă cu condiţia să se specifice planul de referinţă şi rolurile pedagogice pe care le îndeplineşte fiecare nivel. Altfel apar confuzii, pentru că structura trinivelară prezentată mai sus poate fi raportată la *sistemul de învăţământ*, la *obiectul/disciplina de învăţământ* sau la *activitatea educatorului de proiectare* a obiectivelor unei unităţi de învăţare sau a unei lecţii. *Scopul* în cele trei situaţii nu are acelaşi conţinut şi nu se află la acelaşi nivel de generalitate (Potolea, Manolescu, 2006).

În realitate, conceptele care definesc finalităţile educaţiei la diferite niveluri *formează un continuum* (Abernot, 1996). Obiectivele specifice cu gradul cel mai mare de generalitate sunt foarte aproape de obiectivele generale, după cum obiectivele specifice cele mai elementare pot fi puse direct sub formă operaţională.

Reţineţi

În stabilirea obiectivelor educaţiei este importantă *derivarea* progresivă de la nivelul finalităţilor, scopurilor/ profilurilor de formare şi obiectivelor generale sau specifice la formularea obiectivelor operaţionale. Împreună, acestea construiesc un tot unitar.

Tradiţional, putem distinge trei categorii de obiective urmărite în procesul predării-învăţării :

a) *Obiective cognitive* – exprimate prin verbul *a şti* sau în termeni de cunoştinţe (factuale, procedurale şi conceptuale) şi cunoaştere (deprinderi, abilităţi şi capacităţi de înţelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare, gândire critică, creativă etc.) ;
   – aproximativ *80%* dintre obiectivele educaţionale se încadrează în această categorie ;
   – sunt *cele mai familiare* atât cadrelor didactice, cât şi autorilor de manuale şi elevilor ;
   – taxonomia lui *B. Bloom*, ca model clasic de taxonomie în domeniul cognitiv, distinge şase clase comportamentale : cunoaşterea, înţelegerea (comprehensiunea), aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea.
   – este necesar să evidenţiem aici şi existenţa altor modele taxonomice valoroase, dezvoltate şi utilizate în prezent : varianta revizuită a taxonomiei lui B. Bloom dezvoltată de L.W. Anderson şi D.R. Krathwohl (Anderson, Krathwohl, 2001), taxonomia SOLO propusă de J.B. Biggs şi K. Collis (Biggs, Collins, 1982), sistemele cognitive şi metacognitive ale taxonomiei lui R. Marzano (Marzano, 2000) sau taxonomia propusă de Karin K. Hess, Ben S. Jones, Dennis Carlock şi John R. Walkup (Hess, Jones, Carlock, Walkup, 2009) în baza modelului DOK (*depth of knowledge*) propus de N. Webb (Webb, 1997 ; Webb, 2002). Fiecare dintre aceste constructe s-a dezvoltat şi accentuează anumite aspecte în relaţie cu diferite niveluri de procesare mentală, implicit de învăţare ;
b) *Obiective psihomotorii (acţionale)* – exprimate prin verbul *a face* sau în termeni de deprinderi/abilităţi (operaţii manuale, motorii generale, motorii speciale, comportamente de comunicare verbală şi nonverbală, moduri comportamentale, modele de acţiune, priceperi complexe – scrisul etc.) ;
   – sunt obiectivele *cel mai uşor de operaţionalizat*, deoarece pot fi uşor observate şi monitorizate ;
   – obiectivele psihomotorii implică cel mai adesea utilizarea de instrumente şi efectuarea unor operaţii practice (inclusiv dezvoltarea scrisului, desen etc.) ;
   – taxonomia lui *A. Harrow* – nivelurile de definire sunt : mişcări reflexe, mişcări de bază, abilităţi perceptive, abilităţi fizice, deprinderi motrice ;
c) *Obiective afectiv-atitudinale* – exprimate prin verbul *a simţi* sau în termeni de atitudini/valori (sensibilitate afectivă, interese, convingeri, atitudini, sentimente, capacitatea de apreciere a valorilor, angajare afectivă etc.) ;
   – se corelează exprimării emoţiilor, inclusiv a temerilor, intereselor, atitudinilor, convingerilor, valorilor ;
   – adesea sunt obiectivele *cel mai dificil de dezvoltat şi evaluat* ;
   – taxonomia lui *David Krathwohl* – clasele sunt următoarele : receptivitatea, reacţia, valorizarea, organizarea, caracterizarea.

Toate cele trei domenii ale obiectivelor, aşa cum sunt ele prezentate în cadrul taxonomiilor amintite (B. Bloom, A. Harrow şi D. Krathwohl), sunt ierarhizate.

Reţineţi

Taxonomiile obiectivelor educaţionale prezintă următoarele specificităţi :
- abilităţile cele mai complexe, de nivel înalt sunt plasate în partea superioară a taxonomiilor ;
- fiecare nivel se construieşte pe baza şi presupune stăpânirea nivelurilor inferioare ;
- nivelurile fundamentale, de bază, se regăsesc în partea inferioară şi se dezvoltă primele în logică diacronică.

11.1.2.4. Competenţe

Conceptul de *competenţă* reprezintă astăzi un termen de referinţă în dezvoltarea oricărui program de formare, educaţional, profesional sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor şi serviciilor, în explicarea şi aprecierea unui registru variat de activităţi sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învăţământ.

„Competenţa reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii constând în valori şi atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, precum şi pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiţii de eficacitate şi eficienţă" (Potolea, Toma, Borzea, 2012).

În cadrul curriculumului naţional, competenţa este un concept nodal, întrucât operează la toate nivelurile de şcolaritate, la toate ariile curriculare, la toate disciplinele de învăţământ, la fiecare modul şi la fiecare unitate de învăţare ce intră în structura unei discipline de învăţământ.

Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe *opt categorii de competenţe-cheie* care determină profilul de formare al elevului (MECTS, 2011) : (1) competenţe de comunicare în limba maternă ; (2) competenţe de comunicare în limbi de circulaţie internaţională ; (3) competenţe fundamentale de matematică, ştiinţe şi tehnologie ; (4) competenţe digitale ; (5) competenţe sociale şi civice ; (6) competenţe antreprenoriale ; (7) competenţe de expresie culturală ; (8) competenţe de a învăţa să înveţi (Parlamentul European & Consiliul Uniunii Europene, 2006).

Potrivit Legii Educaţiei Naţionale, este necesar ca întregul proces de predare – învăţare – evaluare să fie orientat către construirea competenţelor-cheie. Cea mai importantă provocare este reprezentată de depăşirea simplei invocări a acestui tip de competenţe (retorică) şi angajarea în practici didactice relevante care conduc la dezvoltarea efectivă a competenţelor-cheie, esenţiale pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii. Analize ale stadiului implementării acestora în sistemul de educaţie indică faptul că multe cadre didactice au încă dificultăţi în a le urmări şi valorifica la propria disciplină de studiu. Principalele provocări ţin de :

- înţelegerea importanţei fiecărei competenţe-cheie pentru o anumită disciplină de studiu ;
- înţelegerea modului în care se sprijină reciproc competenţele-cheie urmărite printr-o disciplină de studiu şi dezvoltarea de activităţi integrate ;

- construirea unor activităţi de învăţare care conduc la formarea/dezvoltarea/diversificarea acestor competenţe ;
- identificarea nivelului de dezvoltare a competenţelor, corespunzător diferitelor niveluri de învăţământ (primar, secundar inferior, secundar superior).

Descriptivul competenţelor-cheie europene, precum şi finalităţile asumate la nivel de sistem fundamentează procesul de definire a profilului absolventului diferitelor niveluri de educaţie.

Un concept corelat problematicii competenţelor în cadrul sistemului de învăţământ este cel de *competenţe transversale*. Această categorie de competenţe vizează rezultate ale învăţării care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, şi au o mare forţă de transfer.

Competenţele transversale reprezintă achiziţii valorice şi atitudinale care se exprimă prin următorii descriptori : autonomie şi responsabilitate, interacţiune socială, dezvoltare personală şi profesională şi se dezvoltă prioritar prin activităţi integrate de tipul proiectelor, stabilirea relaţiilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite, corelarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană, considerarea unităţilor tematice/conceptelor/problemelor ca principii organizatoare ale curriculumului (Potolea, Toma, Borzea, 2012).

Este interesantă în acest sens şi abordarea lui Mircea Miclea, care pune în discuţie metacompetenţele – cele care îl ajută pe individ să navigheze pe piaţa muncii indiferent de ceea se va întâmpla cu tehnologia, ce profesii vor dispărea, ce domenii pe care cu greu le putem întrezări în prezent vor apărea. În perspectiva unui viitor care va fi mai degrabă structurat pe nişe, mai puţin uniform şi, în consecinţă, cu mai puţine repere în funcţie de care va putea fi planificată viaţa, soluţia constă în dezvoltarea unui portofoliu de rezultate ale învăţării generale care să permită, în timp, dezvoltarea abilităţilor de nişă necesare. Acestea sunt, în opinia aceluiaşi autor : *gândirea de tip design* (*design thinking*), *autodisciplina*, antreprenoriatul şi *autonomia* (Miclea, 2018).

Nu în ultimul rând, în cadrul curriculumului naţional operăm cu conceptele de *competenţe generale*, care definesc rezultatele învăţării la o disciplină pentru mai mulţi ani de şcolaritate, respectiv *competenţe specifice*, care definesc rezultatele învăţării la o disciplină de studiu pentru un an de şcolaritate.

11.1.3. *Finalităţile educaţionale pentru învăţământul primar şi preşcolar din România*

11.1.3.1. Curriculumul pentru educaţia timpurie

Curriculumul pentru educaţia timpurie se fundamentează pe un set de finalităţi formulate în documentul de politici educaţionale *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani* (Ionescu, 2010) aprobate prin OM 3851/2010. Acest document reprezintă un set de enunţuri care reflectă aşteptările privind ceea ce copiii cuprinşi în educaţia timpurie ar trebui să ştie şi să fie capabili să facă. Aceste aşteptări sunt definite pentru a sprijini creşterea şi dezvoltarea normală şi deplină a

copiilor de la naştere până la intrarea în şcoală. Conform acestui document, finalităţile educaţiei timpurii au în vedere o abordare holistică.

Această perspectivă a dezvoltării globale a copilului accentuează importanţa a cinci domenii de dezvoltare.

REŢINEŢI
Domenii de dezvoltare ale copilului :

1. capacităţi, deprinderi, atitudini ce ţin de dezvoltarea socioemoţională (a trăi şi a lucra împreună sau alături de alţii, a gestiona emoţii, a accepta diversitatea, toleranţa etc.) ;
2. dezvoltarea cognitivă (abordarea unor situaţii problematice, gândirea divergentă, stabilirea de relaţii cauzale etc., asocieri, corelaţii etc.) ;
3. dezvoltarea fizică (motricitate, sănătate, alimentaţie sănătoasă etc.) ;
4. dezvoltarea limbajului, a comunicării şi premisele citirii şi scrierii ;
5. capacităţi şi atitudini în învăţare.

Abordarea curriculumului din perspectiva dezvoltării globale vizează cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării complete a copilului, în acord cu particularităţile sale de vârstă şi individuale. Domeniile de dezvoltare vizate prin noul curriculum şi conturate în *Repere fundamentale privind învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani* sunt :

– *dezvoltare fizică, sănătate şi igienă personală* – vizează dezvoltarea unor deprinderi şi abilităţi (de exemplu, săritul, alergarea), dar şi coordonarea, dezvoltarea senzorială, cunoştinţe şi practici referitoare la îngrijire şi igienă personală, nutriţie, practici de menţinere a sănătăţii şi securităţii personale. Dimensiunile acestui domeniu sunt : *dezvoltare fizică* şi *sănătate şi igienă personală* ;
– *dezvoltarea socioemoţională* – vizează debutul vieţii sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili şi menţine interacţiuni cu adulţi şi copii. Interacţiunile sociale mediază modul în care copiii se privesc pe ei înşişi şi lumea din jur. Dezvoltarea emoţională vizează îndeosebi capacitatea copiilor de a-şi percepe şi exprima emoţiile, de a înţelege şi a răspunde emoţiilor celorlalţi, precum şi dezvoltarea conceptului de sine, crucial pentru acest domeniu. În strânsă corelaţie cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influenţează decisiv procesul de învăţare. Dimensiunile acestui domeniu sunt : *dezvoltare socială* şi *dezvoltare emoţională* ;
– *dezvoltarea limbajului şi a comunicării* – urmăreşte dezvoltarea limbajului (vocabular, gramatică, sintaxă, înţelegerea semnificaţiei mesajelor), a comunicării (abilităţi de ascultare, comunicare orală şi scrisă, nonverbală şi verbală) şi preachiziţiile pentru scris-citit şi însoţeşte dezvoltarea în fiecare dintre celelalte domenii. Dimensiunile acestui domeniu sunt : *dezvoltarea limbajului şi a comunicării* şi *dezvoltarea premiselor citirii şi scrierii* ;
– *dezvoltarea cognitivă* – trebuie definită în termenii abilităţii copilului de a înţelege relaţiile dintre obiecte, fenomene, evenimente şi persoane, dincolo de caracteristicile lor fizice. Domeniul include abilităţile de gândire logică şi rezolvare de probleme,

cunoştinţe elementare matematice ale copilului şi cele referitoare la lume şi mediul înconjurător. Dimensiunile acestui domeniu sunt: *dezvoltarea gândirii logice şi rezolvarea de probleme* şi *cunoştinţe şi deprinderi elementare matematice, cunoaşterea şi înţelegerea lumii*;

– *capacităţi şi atitudini în învăţare* – se referă la modul în care copilul se implică într-o activitate de învăţare, modul în care abordează sarcinile şi contextele de învăţare, precum şi la atitudinea sa în interacţiunea cu mediul şi persoanele din jur, în afara deprinderilor şi abilităţilor menţionate în cadrul celorlalte domenii de dezvoltare. Dimensiunile acestui domeniu sunt: *curiozitate şi interes*, *iniţiativă*, *persistenţă în activitate* şi *creativitate*.

Documentul de politici în domeniul educaţiei timpurii reprezintă un reper în elaborarea sistemului de standarde privind resursele umane, serviciile oferite şi politicile publice privind educaţia, îngrijirea şi protecţia copilului de la naştere până la intrarea în şcoală.

11.1.3.2. Curriculumul naţional pentru învăţământul primar

Curriculumul naţional pentru învăţământul primar iniţiază *formarea* celor opt competenţe-cheie care trebuie privite în ansamblu, şi nu izolat, fiind un construct complex cu multiple relaţionări şi întrepătrunderi, consonante cu societatea interconectată din care cetăţeanul european face parte (Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015).

Învăţământul primar funcţionează într-o nouă organizare instituţională: clasa pregătitoare şi clasele I-IV, având o durată de cinci ani.

Curriculumul pentru învăţământul primar a cunoscut şi el modificări şi schimbări de paradigmă. Analizat din perspectivă holistă, actualul curriculum:

– asigură continuitatea experienţelor educaţionale oferite de grădiniţă, dar la un nivel superior;
– permite şcolarului mic acumulări cantitative şi calitative, precum şi trecerea spre celelalte cicluri curriculare;
– stimulează curiozitatea epistemică a elevilor;
– iniţiază elevii în disciplinele umaniste, ştiinţifice, artistice etc., oferind accesul la o cunoaştere superioară.

Crearea clasei pregătitoare, ca orice inovaţie instituţională şi pedagogică, a necesitat o analiză din perspective variate – psihologice, educaţionale, sociale, administrative, economice.

Clasa pregătitoare, ca perioadă de tranziţie între două lumi, educaţia preşcolară şi cea şcolară, în măsura în care au definite propriile obiective, reuşesc să confere specificitate activităţilor formative şi modului de evaluare a progresului copiilor.

Potrivit LEN, curriculumul pentru clasa pregătitoare urmăreşte dezvoltarea fizică, socioemoţională, a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor de învăţare. Casa pregătitoare îşi asumă două roluri majore:

a) Să asigure consolidarea, dezvoltarea, eventual compensarea experienţelor şi resurselor fizice, cognitive, emoţionale, sociale dobândite de copii în circumstanţe formale

şi informale (grădiniţă, familie etc.), marcând astfel încă un pas în evoluţia globală a personalităţii copilului ;

b) să conducă la pregătirea debutului şcolar de calitate prin :
   – prevenirea şi depăşirea blocajelor, dificultăţilor de adaptare la un alt mediu de învăţare cu alte rigori – mediul şcolar ;
   – schimbări în structura relaţiilor educaţionale şi facilitarea inserţiei sociale a copilului în grupul de elevi ;
   – dezvoltarea capacităţii, aptitudinilor de învăţare şi asigurarea „stării de pregătire" pentru a face faţă sarcinilor şcolare din clasa I.

Clasa pregătitoare pretinde şi activităţi specifice „hibride" în care se combină echilibrat, în doze funcţionale, activităţi de învăţare dominate de activităţile ludice cu activităţi de învăţare dominate de elemente de tip şcolar.

Conţinuturile clasei pregătitoare sunt formate din activităţi specifice grupei pregătitoare din grădiniţă combinate cu primele elemente din domeniul disciplinelor de învăţământ ale clasei I (de exemplu, trecerea perioadei prealfabetare de la limba şi literatura română ; numeraţia până la 10 de la matematică ; dezvoltarea curiozităţii elevilor prin angajarea lor în acţiuni concrete de explorare simplă de la cunoaşterea mediului), care pregătesc elevii pentru nivelul învăţământului primar.

Clasele I-IV asigură formarea iniţială de nivelul 1 a tuturor elevilor, formarea personalităţii acestora potrivit ritmului lor de dezvoltare, înzestrarea lor cu acele cunoştinţe, capacităţi şi atitudini care să le stimuleze creativitatea, să le permită utilizarea limbii române şi a limbii materne în diferite situaţii de comunicare, folosirea conceptelor specifice domeniilor cunoaşterii, participarea la viaţa socială şi să le formeze instrumentele necesare pentru continuarea educaţiei pe tot parcursul vieţii.

11.1.3.3. Profiluri de formare pentru învăţământul preşcolar şi primar

În continuare, vom prezenta sintetic profilul de formare al absolventului de învăţământ preşcolar şi profilul de formare al absolventului la finalul ciclului primar, construit pe baza descriptivului nivelului elementar de deţinere a competenţelor-cheie dezvoltate de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (2015) şi care fundamentează actualele dezvoltări curriculare pentru aceste niveluri de şcolaritate.

Tabelul 11.2. *Profilul de formare al absolventului de învăţământ preşcolar*
(Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015)

Dezvoltare cognitivă	– operarea cu reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operaţii, concepte de spaţiu, forme geometrice, înţelegerea modelelor, măsurare) în diferite contexte de învăţare ; – utilizarea de informaţii despre mediul înconjurător şi lume, prin observare, manipulare de obiecte şi investigarea mediului ; – manifestarea curiozităţii pentru explorarea mediului natural şi social ; – manifestarea interesului pentru utilizarea tehnologiei, conştientizând modul în care aceasta îmbunătăţeşte şi afectează viaţa.

Dezvoltare socioemoţională	– implicarea adecvată în interacţiuni cu adulţi şi copii, prin manifestarea de iniţiativă şi aplicarea unor reguli simple de comunicare şi relaţionare ; – conştientizarea schimbărilor care se produc în sine şi în mediu, prin identificarea unor diferenţe şi similarităţi ; – acceptarea unor responsabilităţi în cadrul diferitelor grupuri de apartenenţă ; – identificarea elementelor de bază privind identitatea personală (nume, vârstă, gen, aspect fizic, data şi locul naşterii, adresa de domiciliu) ; – exersarea capacităţii de control al trăirilor emoţionale, pozitive şi negative ; – recunoaşterea şi împărtăşirea trăirilor/emoţiilor proprii în relaţia cu ceilalţi, în forme diferite.
Dezvoltare fizică, a sănătăţii şi igienei personale	– participarea în mod regulat la activităţi fizice variate (jocuri de mişcare, alergare, dans, jocuri sportive) ; – utilizarea motricităţii fine a mâinilor şi degetelor în contexte variate de activitate ; – utilizarea conştientă a simţurilor în interacţiunea cu mediul ; – manifestarea autonomă a unor deprinderi de păstrare a sănătăţii şi a igienei personale ; – respectarea regulilor de comportament şi de securitate personală.
Dezvoltarea limbajului şi a comunicării	– exersarea capacităţii de pronunţie corectă a sunetelor, cuvintelor ; – identificarea/recunoaşterea unor sunete, litere, cuvinte ; punerea în corespondenţă sunet-literă ; – formularea de mesaje simple în comunicarea cu ceilalţi, cu respectarea unor reguli de bază de exprimare corectă ; – manifestarea interesului pentru a asculta poveşti sau pentru a povesti, respectând succesiunea evenimentelor ; – manifestarea interesului pentru cărţi şi pentru citit.
Dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor în învăţare	– manifestarea curiozităţii şi interesului privind schimbările/fenomenele/evenimentele din jur, pentru a experimenta şi învăţa lucruri noi ; – manifestarea iniţiativei în interacţiuni şi activităţi ; – demonstrarea capacităţii de concentrare şi persistenţă în realizarea unor activităţi de învăţare ; – manifestarea creativităţii în jocuri şi activităţi zilnice.

Tabelul 11.3. *Profilul de formare al absolventului la finalul ciclului primar*
(Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015)

Comunicare în limba maternă	– identificarea de fapte, opinii, emoţii în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare ; – exprimarea unor gânduri, păreri, emoţii în cadrul unor mesaje simple, în contexte familiare de comunicare ; – participarea la interacţiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de şcoală sau de viaţă.
Comunicare în limbi străine	– identificarea de informaţii în limba străină în mesaje simple, orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare ; – exprimarea unor păreri şi emoţii în cadrul unor mesaje scurte, simple, scrise şi orale, în contexte familiare ; – participarea la interacţiuni verbale simple în contexte familiare de comunicare.

Competenţe matematice (A) şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii (B)	– manifestarea curiozităţii pentru aflarea adevărului şi pentru explorarea unor regularităţi şi relaţii matematice întâlnite în situaţii familiare (A) ; – formularea unor explicaţii simple, utilizând terminologia specifică matematicii (A) ; – rezolvarea de probleme în situaţii familiare, utilizând instrumente şi/sau procedee specifice matematicii (A) ; – realizarea unui demers investigativ simplu prin parcurgerea unor etape în vederea atingerii unui scop (B) ; – realizarea unor produse simple pentru nevoi curente în activităţile proprii de învăţare, cu sprijin din partea adulţilor (B) ; – manifestarea interesului pentru sănătatea propriei persoane şi pentru un mediu curat (B) ; – aplicarea unor reguli elementare de igienă personală şi de comportament responsabil în raport cu mediul.
Competenţă digitală	– utilizarea în învăţare a unor funcţii şi aplicaţii simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu sprijin din partea adulţilor ; – dezvoltarea unor conţinuturi digitale simple în contextul unor activităţi de învăţare ; – respectarea unor norme de bază privind siguranţa în utilizare a dispozitivelor, aplicaţiilor, conţinuturilor digitale şi pe internet.
A învăţa să înveţi	– identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru, înainte de începerea unei activităţi de învăţare ; – formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru ; – utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăţa, a activa cunoştinţe anterioare şi a înregistra informaţii ; – concentrarea atenţiei, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare şi verificarea propriei activităţi.
Competenţe sociale şi civice	– manifestarea interesului pentru autocunoaştere ; – punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene ; – asumarea unor roluri şi responsabilităţi prin participarea la acţiuni în contexte de viaţă din mediul cunoscut ; – recunoaşterea şi respectarea diversităţii (etnoculturale, lingvistice, religioase etc.).
Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat	– manifestarea curiozităţii în abordarea de sarcini noi şi neobişnuite de învăţare, fără teama de a greşi ; – asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, iniţiativă, creativitate, cooperare cu ceilalţi ; – manifestarea interesului pentru autocunoaştere.
Sensibilizare şi exprimare culturală	– identificarea utilităţii unor meserii/profesii pentru membrii comunităţii ; – recunoaşterea unor elemente ale contextului cultural local şi ale patrimoniului naţional şi universal ; – exprimarea bucuriei de a crea prin realizarea de lucrări simple şi prin explorarea mai multor medii şi forme de expresivitate ; – recunoaşterea unor elemente ale contextului cultural local şi ale patrimoniului naţional şi universal ; – participarea la proiecte culturale (artistice, sportive, de popularizare) organizate în şcoală şi în comunitatea locală.

11.1.3.4. Competenţe generale şi specifice

Programele şcolare pentru învăţământul primar definesc două niveluri ale finalităţilor educaţionale corelate disciplinei de studiu :

- *Competenţe generale* – sunt rezultate ale învăţării cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Se notează cu 1, 2, 3 etc. ;
- *Competenţe specifice* – sunt derivate din competenţele generale, specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul. Se notează cu 1.1, 1.2, 2.1, 2.2 etc., prima cifră indicând competenţa generală din care se derivă.

Sarcină de lucru 2
Identificaţi un set complet de programe corespunzătoare unei discipline pentru învăţământul primar (de exemplu, programele de Ştiinţe ale naturii sau Arte vizuale şi abilităţi practice etc.). Listaţi şi analizaţi competenţele generale şi pe cele specifice pentru toţi anii în care se desfăşoară respectiva disciplină de studiu. Reflectaţi asupra modului în care competenţele specifice „le acoperă" pe cele generale. Credeţi că sunt adecvate, relevante ? Ar putea fi integrate şi alte competenţe specifice ? Sunt unele redundante ? Se poate observa progresia în învăţare pe parcursul anilor ? Argumentaţi.

11.1.4. *Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale*

11.1.4.1. Sensuri ale operaţionalizării

Orice cadru didactic îşi pune problema cum poate observa progresul în învăţare al elevilor săi şi ce anume poate să facă pentru a-i sprijini, astfel încât aceştia să atingă finalităţile educaţionale proiectate. Una dintre soluţiile oferite de-a lungul timpului a fost aceea de a specifica obiectivele operaţionale. Obiectivele operaţionale au caracter concret, foarte precis şi sunt realizabile în situaţii specifice de învăţare. Ele sunt elaborate pe baza nivelurilor superioare de definire a finalităţilor.

Reţineţi
Obiectivele operaţionale sunt elaborate pentru fiecare lecţie sau activitate de cadrul didactic prin considerarea conţinutului predării/învăţării şi prin aplicarea tehnicii de operaţionalizare.

În sens larg, operaţionalizarea se referă la ansamblul operaţiunilor succesive de trecere de la abstract la concret şi la specificarea *criteriilor* sau *indicatorilor* prin care o acţiune sau un comportament dobândeşte caracteristica de a fi operaţional sau concret.

A specifica un obiectiv în termeni operaţionali implică şi cuprinde definirea unei situaţii sau categorii de situaţii în care elevul exersează să stăpânească un anumit rezultat al învăţării (cunoştinţe, deprindere, abilităţi, comportamente etc.) sau face dovada că a atins această stăpânire.

Indicatorul cel mai concret al performanţei în învăţare este, conform teoriei comportamentaliste (behavioriste), comportamentul, actul sau manifestarea vizibilă pe care elevul o poate demonstra. Astfel, a face suma, a calcula, a identifica, a exprima sunt comportamente observabile.

Reţineţi

Prin formularea obiectivelor operaţionale, prin precizarea în mod clar şi explicit a comportamentului final, cadrul didactic îşi poate programa conţinuturile învăţării şi, mai ales, poate proiecta experienţele de învăţare selectând strategiile (metodele, mijloacele şi formele de organizare) cele mai adecvate în vederea atingerii lor.

Comportamentul etalat de elev trebuie să fie *observabil* şi *măsurabil* cu ajutorul unor instrumente de evaluare pedagogică. Indicatorii comportamentului pot fi de natură:

- *verbală* (nominalizare, enumerare, enunţare de reguli sau definiţii, explicitare, povestire etc.);
- *fizică sau psihomotorie* (identificarea de obiecte sau comportamente, realizarea de acţiuni simple şi complexe sub control, realizarea automată a unor acţiuni cum ar fi scrisul etc.);
- *atitudinală* (enumerarea consecinţelor probabile ale unei acţiuni, manifestarea unei acţiuni sau a unei conduite în relaţii interpersonale sau într-o situaţie socială etc.).

Reţineţi

Comportamentul trebuie:
- să corespundă nivelului de dezvoltare, experienţelor anterioare de învăţare şi să vizeze o dificultate care poate fi depăşită;
- să aibă asociate experienţe adecvate de învăţare;
- să fie cât mai variat, nelimitându-se la simpla memorare.

În sinteză, noţiunea de *obiectiv operaţional* se referă la *o intenţie pedagogică ce specifică schimbarea dorită în comportamentul elevului*. Obiectivele operaţionale ale unei lecţii exprimă, într-o manieră lipsită de orice echivoc, *ce vor fi capabili să realizeze elevii la sfârşitul lecţiei respective în plus faţă de ceea ce erau în stare să facă la începutul ei*. Acestea cuprind *exprimarea manifestărilor observabile şi măsurabile, precum şi nivelul de performanţă aşteptat*.

Obiectivele operaţionale nu au sens şi nu se justifică decât în calitate de componente ale unor scopuri mai generale. Ele constituie veriga centrală care uneşte intenţia cu acţiunea (Potolea, Manolescu, 2006).

11.1.4.2. Tehnica lui R.F. Mager de operaţionalizare a obiectivelor

R.F. Mager (Mager, 1984) a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaţionale. Conform acestei tehnici, orice obiectiv operaţional include un singur comportament final, caracterizabil prin trei indicatori:

a) *Specificarea comportamentului final*. Luând ca referinţă categoriile taxonomice (cognitivă, psihomotorie, afectiv-atitudinală) şi verbele de acţiune corespunzătoare, în funcţie de conţinutul particular al unei sarcini de învăţare se descrie rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării acesteia. De exemplu, „elevul să aplice algoritmul...". Comportamentul vizat este cel de *aplicare*, subsumat categoriei taxonomice a *aplicării*;
b) *Descrierea condiţiilor de realizare circumscrise cadrului de manifestare* a comportamentului final. Se disting două tipuri de condiţii:
   - *prealabile*, referitoare la comportamente pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final; de regulă, condiţiile prealabile sunt specificate de obiectivele sau acţiunile care îl preced pe cel în cauză. De pildă, „elevul să aplice algoritmul după ce şi-a însuşit teoria şi a analizat diferite exemple sub controlul profesorului..." ;
   - *actuale*, adică mijloacele şi contextul de realizare ale performanţei (de exemplu, având la dispoziţie anumite materiale de tipul textelor, hărţilor, aparaturii experimentale etc.);
c) *Criteriul de evaluare sau specificarea nivelului de reuşită minimală*. Aceste criterii pot viza viteza, acurateţea, calitatea, cantitatea. *Performanţele* se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice:
   - *nivelul minim* indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea într-o nouă etapă de învăţare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conţinutului sarcinilor ulterioare de învăţare. Toţi elevii unei clase trebuie să demonstreze comportamente corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoştinţe şi abilităţi şi pentru a nu îngreuna astfel rezolvarea sarcinilor ulterioare de învăţare;
   - peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanţe, trecând peste *nivelul mediu* şi până la *nivelul maxim* specific unei trepte de şcolarizare.

Performanţele situate peste nivelul minim sunt opţionale pentru elev şi depind de aşteptările cadrului didactic şi de motivaţia elevilor pentru învăţare.

Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite *standarde*, etaloane, pentru aprecierea reuşitei elevilor în învăţare. Cu cât exigenţa creşte, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reuşită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate sau numărul maxim de greşeli tolerate şi intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii.

Tabelul 11.4. *Criterii de reuşită pentru definirea obiectivelor operaţionale*

Criteriul de reuşită		Exemple
Cantitativ (prin cifre sau procente)	Numărul minim de răspunsuri corecte pretinse	Să numească trei proprietăţi…
		Să specifice două caracteristici…
	Proporţia de reuşită acceptată	Să sublinieze circa 80% dintre cuvintele-cheie folosite…
	Limitele de timp	Să rezolve problema… în 15 minute
		Să identifice piesele… în 3 minute
	Limitele de spaţiu	Să elaboreze răspunsul în patru fraze pentru…
Calitativ	Exprimat prin cuvinte şi expresii: „corect”, „teoretic şi practic”, „concis”, „într-un limbaj ştiinţific” etc.	Să prezinte avantajele teoretice şi practice ale utilizării metodei de lucru…

Operaţionalizarea obiectivelor prin definirea performanţelor aşteptate are avantajul preciziei, concretizării şi măsurabilităţii. La sfârşitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanţelor învăţării şi, implicit al predării, iar cadrul didactic poate şti ce măsuri să ia pentru a creşte eficienţa activităţii pedagogice.

Există obiective la care condiţia de realizare este identică cu performanţa maximă admisă posibilă. O asemenea situaţie este însă posibilă numai pentru obiectivele care se referă la cunoştinţe sau deprinderi esenţiale pentru formarea profesională a elevului sau care, dacă nu ar fi învăţate, ar prezenta un risc pentru el sau pentru societate.

11.1.4.3. Cerinţe de conţinut şi de formă ale operaţionalizării

Obiectivele operaţionale au *două dimensiuni*:

- *de conţinut* (informaţii, probleme etc.) – obiectul învăţării;
- *de formă* sau *operaţională* – sarcina de învăţare pentru elev. Într-o sarcină de învăţare se indică modul de abordare a unui conţinut de către elev, ce trebuie să facă elevul cu un conţinut dat (să memoreze o definiţie, să analizeze o ortogramă, să aplice un algoritm etc.).

Dimensiunea conţinutului unui obiectiv nu constă în reformularea ideilor cuprinse în lecţie/activitate, ci se referă la operaţia logică şi/sau abilitatea mintală activată pentru asimilarea ideii sau rezolvarea unor probleme. De aici rezultă câteva *norme pedagogice* privitoare la *formularea conţinutului* obiectivelor instruirii:

- *formulaţi operaţia logică şi/sau abilitatea mintală activată* în vederea definirii modului de raportare a elevului/copilului la conţinutul vehiculat – nu se formulează informaţia, ideea, problema de rezolvat;
- *elaboraţi obiective operaţionale care corespund prin conţinutul lor nivelului de dezvoltare cognitivă, psihomotorie, afectiv-atitudinală a elevilor, experienţelor anterioare de învăţare*, vizând o dificultate care poate fi depăşită;
- *formulaţi obiective operaţionale reale*, adică obiective care descriu operaţii sau acţiuni cărora le sunt asociate experienţe adecvate de învăţare în situaţiile instructive programate cu elevii;

- *evitaţi să rezumaţi obiectivul doar la sarcina didactică sau să îl confundaţi cu aceasta*, sarcina didactică vă ajută să atingeţi obiectivul ;
- *variaţi operaţiile, abilităţile sau comportamentele mintale specificate în conţinutul obiectivelor*, fără a vă limita la simpla memorare/reproducere de informaţii. Taxonomiile disponibile oferă în acest sens suficiente posibilităţi de variaţie.

Dimensiunea referitoare la *forma unui obiectiv* este elaborată în conformitate cu următoarele *norme pedagogice* :

- *focalizaţi obiectivele operaţionale pe elev*, nu pe activitatea şi pe intenţiile dumneavoastră (un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii, în structura sau în informaţiile stocate anterior de elev) ;
- *formulaţi obiectivul în termeni comportamentali expliciţi*, prin utilizarea unor „verbe de acţiune" ;
- *evitaţi folosirea unor verbe vagi* (a şti, a cunoaşte, a înţelege/cu adevărat, a învăţa, a aprecia, a explica semnificaţia, a crede, a avea încredere în, a se bucura de, a simţi) ;
- *vizaţi o singură operaţie* în cadrul unui singur obiectiv pentru a facilita măsurarea şi evaluarea gradului său de realizare ;
- *formulaţi obiectivul în cât mai puţine cuvinte*, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific ;
- *derivaţi logic obiectivele operaţionale din nivelurile superioare ale finalităţilor* pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

11.1.4.4. Folosirea raţională a obiectivelor operaţionale/comportamentale

Nu toate obiectivele instrucţionale pot fi şi chiar trebuie să fie definite în termeni de comportament (de exemplu, obiectivele care vizează dimensiunea creativităţii etc.). Pe de altă parte, nici în ceea ce le priveşte pe cele care ar putea fi definite în acest mod nu trebuie exagerată „mărunţirea" lor (în sensul de a „sparge" un comportament până la cele mai mici subcomponente). Astfel, la nivelul cel mai util de specificaţie, cadrul didactic descrie comportamentul concret pe care doreşte ca elevul să şi-l însuşească. Aceste obiective instrucţionale ar trebui să exprime un scop care este semnificativ în contextul de viaţă al elevului/preşcolarului.

Operaţionalizarea folosită fără discernământ creează excese, pentru că nu în fiecare minut al lecţiei se poate repera un obiectiv comportamental. Astăzi au devenit prioritare competenţele, capacităţile, subcapacităţile, valorile şi atitudinile elevului. Dar competenţa nu se măsoară, ci se apreciază. Acesta este argumentul forte pentru care a devenit prioritară elaborarea descriptorilor de performanţă necesari aprecierii rezultatelor şi produselor învăţării realizată de elevi şi pe care îi regăsim la nivelul învăţământului primar. „Din perspectiva pedagogiei moderne, operaţia de «măsurare» a ceea ce a învăţat elevul nu mai este prioritară ; importante devin descrierea şi, implicit, aprecierea competenţei dobândite de elev" (Potolea, Manolescu, 2006).

11.1.5. *Derivarea rezultatelor învăţării*

În figura de mai jos poate fi urmărit modul de derivare a finalităţilor educaţionale în cadrul curriculumului naţional.

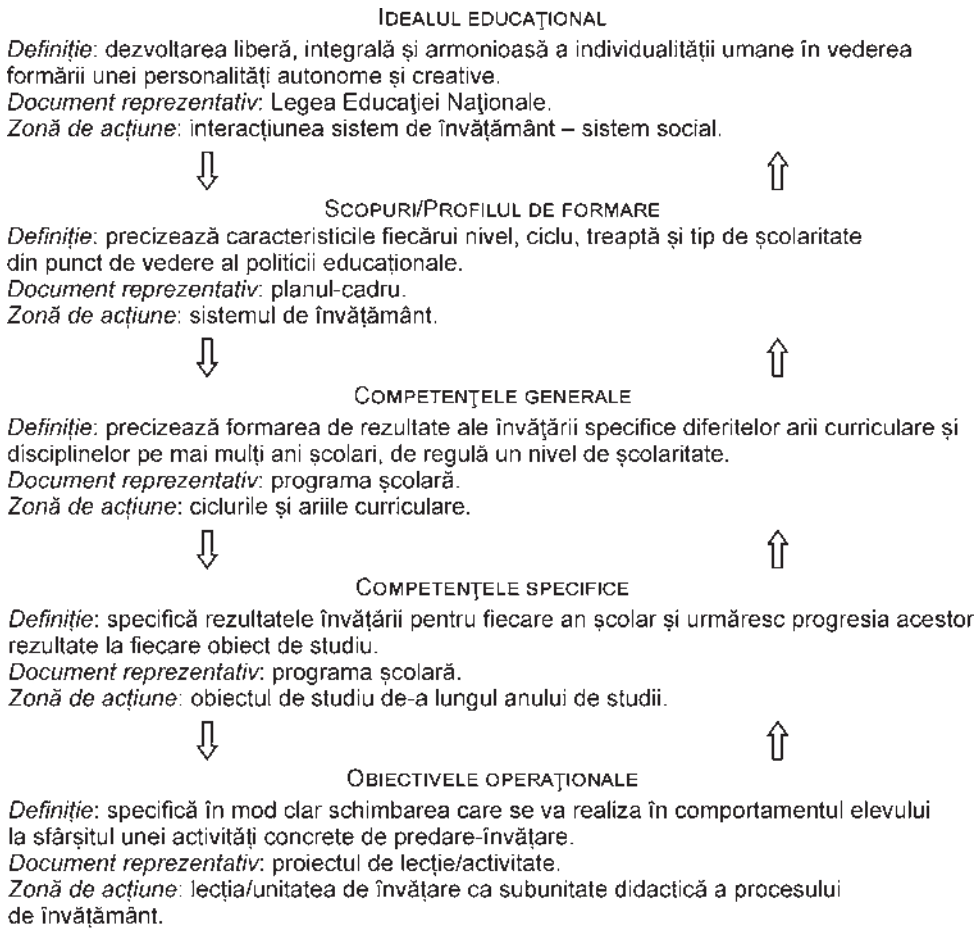


Figura 11.3. *Derivarea finalităţilor educaţionale* (după Ilie, 2009)

Derivarea concretă a finalităţilor educaţionale reprezintă un exerciţiu nu doar util, ci mai ales necesar pentru cadrul didactic care stă la baza activităţii de proiectare şi, ulterior, de instruire şi evaluare a rezultatelor învăţării. În cele ce urmează, găsiţi câteva exemplificări realizate de către cadre didactice pe care le considerăm relevante pentru scopul acestei lucrări.

Exerciţiul vizează analiza în termeni de cunoştinţe, abilităţi, atitudini a unei competenţe specifice, identificarea nivelurilor superioare de finalităţi educaţionale din care derivă respectiva competenţă specifică (competenţe-cheie, profil de formare corespunzător pentru învăţământul primar, competenţă generală) şi a obiectivelor operaţionale care decurg din aceasta.

• Pentru disciplina *Limba şi literatura română* :

Având ca punct de plecare *competenţa specifică – 1.1. Realizarea de deducţii simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil*

Tabelul 11.5. *Derivarea competenţei specifice „Realizarea de deducţii simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil”*

Cunoştinţe	Abilităţi	Atitudini
Elevul să ştie : – elemente de vocabular activ (extinderea vocabularului) ; – regulile audierii unui dialog, text literar sau informativ.	Elevul să ştie să : – formuleze predicţii pe baza unui text audiat ; – realizeze concluzii simple ; – audieze dialoguri ; – identifice persoanele care comunică (numărul şi statutul lor, vârsta, preocupările) sau diferite aspecte ale contextului.	Elevul să dea dovadă de : – autonomia prelucrării informaţiei ; – curiozitate ; – inteligenţa emoţională şi socială ; – ascultare activă ; – perseverenţă, orientare spre soluţii, spre a analiza şi rezolva situaţii (*I will*) ; – încredere în sine (*Yes, I can*) ; – colaborare.
Corespondenţa cu nivelurile superioare de definire a finalităţilor educaţionale şi obiectivele operaţionale		
Competenţe-cheie : Comunicare în limba maternă ; A învăţa să înveţi ; Competenţe sociale şi civice ; Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat.		
Profil de formare : – identificarea de fapte, opinii, emoţii în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare ; – exprimarea unor gânduri, păreri, emoţii în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare ; – participarea la interacţiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de şcoală sau de viaţă ; – identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activităţi de învăţare ; – formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru ; – concentrarea atenţiei, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare şi verificarea propriei activităţi ; – utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăţa, activa cunoştinţe anterioare şi înregistra informaţii ; – punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene ; – manifestarea curiozităţii în abordarea de sarcini noi şi neobişnuite de învăţare, fără teama de a greşi ; – asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, iniţiativă, creativitate, cooperare cu ceilalţi.		
Competenţa generală : 1. *Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare*		
Competenţa specifică : 1.1. *Realizarea de deducţii simple pe baza audierii unui text literar sau informativ accesibil*		
Obiective operaţionale : 1. Până la finalul orei, elevii clasei a IV-a vor fi capabili să formuleze două concluzii simple pornind de la un fragment de desene animate. 2. Până la finalul orei, elevii clasei a IV-a vor fi capabili să identifice, în mod independent, două caracteristici ale unei persoane implicate într-un dialog. 3. Până la finalul orei, elevii clasei a IV-a vor colabora o dată în diade pentru realizarea unei sarcini de lucru.		

- Pentru disciplina *Matematică* : Având ca punct de plecare *competenţa specifică – 2.3. Ordonarea numerelor naturale în concentrul 0-1.000.000, respectiv a fracţiilor care au acelaşi numărător sau acelaşi numitor, mai mic sau egal cu 10 sau numitor egal cu 100.*

Tabelul 11.6. *Derivarea competenţei specifice „Ordonarea numerelor naturale în concentrul 0-1.000.000, respectiv a fracţiilor care au acelaşi numărător sau acelaşi numitor, mai mic sau egal cu 10 sau numitor egal cu 100”*

Cunoştinţe	Abilităţi	Atitudini
Elevul să ştie : – terminologia matematică folosită pentru ordonare (succesor, predecesor, crescător, descrescător etc.) ; – regulile pentru formarea numerelor 0-1.000.000.	Elevul să ştie să : – precizeze succesorul şi/sau predecesorul unui număr ; – ordoneze crescător/descrescător numere mai mici sau egale cu 1.000.000 ; – rotunjească/aproximeze la zeci/sute/mii/zeci de mii/sute de mii valori numerice ; – determine numere care să respecte condiţii date (mai mic decât…, mai mare sau egal cu… etc.) ; – ordoneze fracţii.	Elevul să dea dovadă de : – autonomia prelucrării informaţiei ; – curiozitate ; – perseverenţă, orientare spre soluţii, spre a analiza şi rezolva situaţii (*I will*) ; – încredere în sine (*Yes, I can*) ; – colaborare.
Corespondenţa cu nivelurile superioare de definire a finalităţilor educaţionale şi obiectivele operaţionale		
Competenţe-cheie : Competenţe matematice (A) şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii (B) ; Comunicare în limba maternă ; A învăţa să înveţi ; Competenţe sociale şi civice ; Spirit de iniţiativă şi antreprenoriat.		
Profil de formare : – formularea unor explicaţii simple, utilizând terminologia specifică matematicii ; – rezolvarea de probleme în situaţii familiare, utilizând instrumente şi/sau procedee specifice matematicii ; – participarea la interacţiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de şcoală sau de viaţă ; – identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activităţi de învăţare ; – formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru ; – concentrarea atenţiei, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare şi verificarea propriei activităţi ; – utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăţa, activa cunoştinţe anterioare şi înregistra informaţii ; – punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene ; – manifestarea curiozităţii în abordarea de sarcini noi fără teama de a greşi ; – asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, iniţiativă, creativitate, cooperare cu ceilalţi.		
Competenţa generală : 2. *Utilizarea numerelor în calculi*		
Competenţa specifică : 2.3. *Ordonarea numerelor naturale în concentrul 0-1.000.000, respectiv a fracţiilor care au acelaşi numărător sau acelaşi numitor, mai mic sau egal cu 10 sau numitor egal cu 100.*		
Obiective operaţionale : 1. Până la finalul orei, elevii clasei a IV-a vor fi capabili să ordoneze trei fracţii care au acelaşi numărător folosind reprezentări grafice. 2. Până la finalul orei, elevii clasei a IV-a vor fi capabili să precizeze, în mod independent, succesorul şi predecesorul a două numere naturale din concentrul 0-1.000.000.		

Sarcină de lucru 3

Identificaţi trei competenţe specifice din programele de învăţământ primar şi realizaţi o analiză de conţinut a acestora în sensul de a indica cunoştinţele, abilităţile, respectiv atitudinile lor corespunzătoare. Pentru cele şase competenţe indicaţi corespondenţa cu nivelurile superioare de definire ale finalităţilor educaţionale (competenţe generale, profil de formare, competenţe-cheie) şi formulaţi cel puţin câte două obiective operaţionale pentru fiecare dintre aceste competenţe.

11.2. Conţinuturile învăţământului

11.2.1. *Repere conceptuale*

Punctul de plecare al constituirii conţinutului învăţământului este *informaţia*, elementul care se poate conserva şi transmite cel mai uşor de la o generaţie la alta. Informaţia porneşte de la formele cele mai simple (concrete), respectiv *reprezentări*, şi continuă cu forme din ce în ce mai abstracte şi complexe, de tipul *noţiunilor*, *judecăţilor*, *teoriilor*, *principiilor*, *concepţiilor*. Informaţiile se vor însoţi în mod obligatoriu de structuri operatorii precum *abilităţi*, *deprinderi* şi *tehnici de lucru*, fie ele intelectuale, fie de ordin practic, aplicativ.

Reţineţi

Nu punem semnul egalităţii între *conţinut* şi *cunoştinţe*. Acestea din urmă sunt numai o parte a componenţei conţinuturilor.

Într-o accepţiune foarte largă a termenului, conţinuturile învăţământului includ toate informaţiile descrise şi organizate atât sub formă de program oficializat, cât şi sub formă de conţinuturi latente sau implicite. Altfel spus, *tot ceea ce se comunică prin şcoală/ grădiniţă oficial şi neoficial*, inclusiv prin calitatea vieţii şcolare, atitudinile cadrelor didactice, contextul moral, relaţional etc.

Dacă ne raportăm la conceptele pedagogice dezvoltate mai sus, am putea sintetiza faptul că sintagma *conţinuturi ale învăţământului*, în accepţiune largă, include atât conţinuturile învăţământului, cât şi pe cele ale educaţiei nonformale şi informale.

Definiţia la care aderăm în prezenta lucrare este : *conţinutul învăţământului reprezintă acel ansamblu coerent organizat şi etapizat pe trepte de şcolarizare care include cunoştinţe, convingeri, modele atitudinale şi comportamentale, concepţii despre om şi menirea sa în societate, abilităţi intelectuale, profesionale şi artistice prin care se vizează formarea unei personalităţi armonioase şi multilaterale, în concordanţă cu cerinţele actuale şi viitoare ale dezvoltării societăţii* (Oprescu, 1988).

De asemenea, considerăm important de subliniat că perspectiva centrării pe elev şi paradigma postmodernă aduc noi semnificaţii şi interpretări ale conţinutului curricular, abordându-l ca o cunoaştere care se construieşte prin implicarea directă şi activă a

celui care învaţă şi care poartă cu sine propriile experienţe în baza cărora interpretează realitatea înconjurătoare, semnificaţii care sunt de conştientizat şi asumat de către cadrele didactice. Astfel, abordarea curriculară modernă a conţinutului învăţământului pune accent pe configurarea şi reconfigurarea permanentă a conţinuturilor în funcţie de contextul educaţional concret şi de grupul educaţional cu care se lucrează, dacă este posibil în raport cu fiecare educabil în parte. Acest lucru nu exclude însă existenţa unui nucleu al conţinutului educaţional care să fie peren, imuabil şi deloc negociabil, a cărui selecţie se face în baza valorii şi utilităţii sale sociale, profesionale şi şcolare (Ilie, 2009).

11.2.2. *Dinamica/flexibilitatea conţinutului învăţământului*

Conţinutul învăţământului are un caracter istoric şi flexibil. Dinamica sa este influenţată de o varietate de factori. Schimbările în conţinutul învăţământului sunt semne vizibile de adaptare instituţională a acestuia la condiţiile unei societăţi mobile.

În prezent, factorii care exercită cea mai puternică influenţă sunt evoluţia ştiinţifică şi, mai recent, cea tehnologică, care au condus la o democratizare a educaţiei şi un acces liber la surse variate de informaţii. Sursele tradiţionale ale conţinuturilor învăţământului, având drept criteriu domeniile şi problematicile societăţii, au fost surprinse în diferite lucrări ale lui G. Văideanu (Văideanu, 1986). Plecând de la acestea, dar raportându-ne la caracteristicile societăţii contemporane, putem afirma că celor doi factori menţionaţi anterior li se adaugă şi evoluţia economică cu impact vizibil asupra modelării lumii profesionale, precum şi fenomenul globalizării şi evoluţia tehnologică. De asemenea, adăugăm dezvoltările din domeniul pedagogiei, psihologiei, neuroştiinţelor şi sociologiei. O sursă relevantă o constituie nevoile actuale ale tinerelor generaţii relaţionate şi diferitelor problematici ale lumii contemporane. Nu în ultimul rând, menţionăm evoluţia culturii, a ştiinţelor socioumane, impactul educaţiei nonformale şi informale, precum şi relaţionarea acestora cu educaţia formală.

În aceste condiţii, organizarea conţinutului învăţământului presupune formularea de răspunsuri adecvate la întrebări de tipul :

- Cum reacţionează învăţământul faţă de „explozia informaţională” : prin multiplicare cantitativă sau prin esenţializare şi restructurare calitativă ?
- Cum sunt selectate şi proiectate finalităţile educaţionale în raport cu aceste evoluţii în plan social, economic, cultural, tehnologic, politic etc. ?
- Cum sunt anticipate în spaţiul şcolii schimbările din ştiinţă, tehnică, artă, cultură, în vederea formării unor absolvenţi care să susţină progresul în toate aceste domenii ?
- Ce raport optim se poate stabili între cultura generală şi specializarea profesională ?
- Ce raport optim se poate stabili între componenta obligatorie şi cea opţională, pentru a susţine atât egalitatea de şanse, cât şi individualizarea parcursului educaţional ?
- Ce pondere ar trebui să aibă conţinuturile care se referă la pregătirea ştiinţifică, profesională şi culturală în ansamblul conţinutului învăţământului ?
- Care sunt conţinuturile ce asigură pregătirea pentru educaţia permanentă ?

Numărul întrebărilor poate fi multiplicat, iar răspunsurile sunt foarte greu de formulat, uneori chiar imposibil. Conţinuturile educaţiei moderne sunt puternic influenţate de cel puţin trei categorii de factori şi condiţii, ce acţionează nu exclusiv, ci corelat :

- *considerente de natură ştiinţifică* – se referă la accesul la informaţia ştiinţifică fundamentală, validată în decursul cunoaşterii umane ; reflectarea logicii interne a dezvoltării ştiinţelor în perioada contemporană (surprinderea tendinţelor de diferenţiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor ştiinţe) ;
- *considerente relaţionate psihologiei dezvoltării şi învăţării* – adaptarea conţinuturilor la stadiile de vârstă ontogenetică, la caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor ;
- *considerente de natură pedagogică* – vizează asigurarea unităţii dintre conţinuturile învăţământului şi finalităţile educaţionale ; asigurarea unităţii şi continuităţii între cultura generală şi cea de specialitate, între învăţământul obligatoriu şi formele mai înalte ; accentuarea valenţelor formative ale învăţământului prin selectarea conţinuturilor adecvate acestui scop.

Acestor trei categorii de considerente centrale li se mai adaugă două : a) *considerentele de politică educaţională naţională* şi b) *considerentele personale*. În cadrul primei categorii avem în vedere curriculumul formal concretizat în documente curriculare oficiale, care reprezintă o expresie a cerinţelor societăţii exprimate la nivelul deciziei politice. Pentru domeniul învăţământului, aceste exigenţe se reflectă în idealul educaţional şi scopurile educaţiei precizate în documentele de politică şcolară (de pildă, Legea Educaţiei Naţionale, Cartea Albă a Educaţiei), în rapoarte şi programe elaborate la diferite niveluri de analiză ale învăţământului. Considerentele personale (la latitudinea profesorului) evidenţiază că selecţia şi organizarea conţinuturilor depind într-un anumit grad şi de preferinţele, competenţele, stilul didactic al profesorului şi de caracteristicile psihocomportamentale ale grupului de elevi. Preferinţele profesorului se exprimă în alegerea manualelor alternative, ghidurilor metodice, materialelor didactice, în elaborarea curriculumului la decizia şcolii.

Selecţia şi structurarea conţinuturilor care dau sens întregului curriculum se realizează în concordanţă cu o serie de *criterii* (Cucoş, 2003) :

– *filosofice* – selecţia conţinuturilor se realizează din perspectiva unei concepţii despre om şi realitate, ce caracterizează comunitatea în trecutul şi prezentul său ;
– *ideologice* – alegerea unor elemente din ansamblul cultural pentru a fi inserate în conţinuturile educaţiei depinde şi de interesele şi năzuinţele celor care au puterea de a lua decizii la un moment dat ;
– *epistemologice* – orice conţinut şcolar selectat trebuie să respecte logica ariei academice sau practice din care a fost selectat. Oricât de mari ar fi devierile de la specificitatea ştiinţei, disciplinele şcolare trebuie să preia nucleele conceptuale, argumentative, teoretice principale, prezentându-le şi didacticizându-le într-un mod pertinent ;
– *sociologice* – fizionomia conţinuturilor la un moment dat va oglindi ceea ce îşi doreşte, poate sau îşi propune o societate în acel moment. Practica socială poate impune pătrunderea de noi conţinuturi, eliminarea altora, schimbări de accente, acumularea de noi exigenţe etc. ;
– *psihologice* – se referă la particularităţile publicului şcolar, la psihogeneza structurilor de cunoaştere, la posibilităţile obiective de a accede şi încorpora elemente cognitive, afective, comportamentale infuzate în conţinuturi ;
– *etice* – nu orice ansambluri explicative, teoretice se pretează la a fi vehiculate în mediul şcolar. Deşi demonstrate ştiinţific, unele concluzii pot periclita echilibrul mintal, atitudinal al elevilor, din acest motiv fiind necesară o amânare a momentului comunicării lor ;

– *pedagogice* – în conţinuturi vor fi incluse nu doar cunoştinţe, ci şi dispozitive necesare pentru a forma capacităţi psihice, trăsături de personalitate, generând la nivelul elevilor dispoziţia de a învăţa şi de a deveni autonomi din punct de vedere spiritual.

Dincolo de aceste criterii care au valoare de principii în demersul de selecţie şi organizare ale conţinuturilor, pot fi identificate şi o serie de principii cu valoare mai degrabă pragmatică (Bilbao *et al.*, 2008). Acest pragmatism poate fi raportat la nivel macrosistemic în selectarea şi organizarea conţinutului curricular la nivel de sistem de învăţământ, dar poate reprezenta şi un reper în selectarea şi organizarea conţinuturilor de către cadrul didactic în cadrul procesului de instruire.

– *autosuficienţa* în sensul dat de Scheffler (1970), pentru a-i ajuta pe elevi să atingă maximum de autosuficienţă în cea mai economică modalitate. Concret, deşi economia învăţării implică mai puţin efort de predare şi utilizarea unui număr mai redus de resurse educaţionale, elevii vor obţine mai multe rezultate. Acest criteriu înseamnă că elevii ar trebui să aibă oportunitatea de a experimenta, de a observa, şi de a face studiu pe teren. Acest sistem le permite să înveţe în mod independent şi să aplice rezultatele învăţării dezvoltate ;
– *semnificaţia* în sensul în care conţinutul este semnificativ în măsura în care este selectat şi organizat cu scopul dezvoltării rezultatelor învăţării vizate ;
– *validitatea* se referă la autenticitatea disciplinei de studiu, respectiv a conţinutului selectat. În acest sens, este necesar să ne asigurăm că acele conţinuturi selectate nu sunt depăşite moral. De exemplu, nu vom include în programa şcolară dactilografierea, ci competenţele digitale. În mod similar, nu vor fi introduse conţinuturi pe tema unor modalităţi de programare IT depăşite în locul celor utilizate în prezent. Relevanţa şi autenticitatea curriculumului reprezintă două caracteristici centrale care trebuie avute în vedere ; în caz contrar, şcoala sau ţara devine caducă ;
– *interesul* este central în contextul discuţiei pe tema curriculumului centrat pe elev. Elevii învaţă cel mai bine în cazul în care subiectul este semnificativ pentru ei şi devine semnificativ atunci când demonstrează interes pentru el ;
– *utilitatea* reprezintă un alt criteriu pentru selectarea conţinutului sau a disciplinei de studiu. Întrebările formulate adesea de elevi sunt : Am nevoie de disciplina X pentru viitoarea mea profesie ? Va da sens vieţii mele ? Va dezvolta potenţialul meu ? Va rezolva problema mea ? Va fi o parte a testului ? Elevii valorizează numai disciplinele sau conţinuturile care le sunt utile. În consecinţă, atenţie la modul în care reuşim să transmitem acest mesaj privind relevanţa disciplinelor predate, un exerciţiu similar fiind util de realizat de fiecare cadru didactic în parte ;
– *adecvarea la abilitatea de a învăţa* în sensul de adecvare la particularităţile de vârstă şi la experienţele elevilor cărora li se adresează. Este recomandată astfel raportarea la teoriile din domeniul psihologiei învăţării şi dezvoltării pentru a putea introduce diferite conţinuturi, a le secvenţia şi organiza pentru a maximiza capacitatea de învăţare a elevilor ;
– *fezabilitatea* înseamnă capacitatea de a integra la modul real disciplina de studiu în cadrul programului educaţional luând în considerare realitatea şcolară sub toate aspectele sale, de la resursa umană (inclusiv gradul de adecvare psihopedagogică a elevilor şi de pregătire a profesorilor) la cea materială şi de timp.

11.2.3. *Transpoziţia şi transcodarea didactică*

Este la îndemâna oricui să constate că în şcoală nu se predau informaţii transferate mimetic din sursele lor de provenienţă. Pentru a asigura trecerea de la informaţia ştiinţifică, artistică, tehnică etc. la conţinutul didactic este necesară o transpoziţie didactică, o traducere a elementelor cunoaşterii în cunoştinţe şcolare, ceea ce presupune creativitate şi intervenţie activă (Chevallard, 1991). Pentru a fi transmise în şcoală, informaţiile sunt restructurate, simplificate, traduse în forme susceptibile de a facilita înţelegerea, a stimula interese, a produce satisfacţia cunoaşterii şi folosirii elementelor achiziţionate.

Transpoziţia se realizează în două etape : la nivelul activităţii conceptorilor de programe şi manuale şcolare şi la nivelul activităţii profesorului care proiectează şi desfăşoară activitatea de predare. În general, transpoziţia presupune (Cucoş, 2003) următoarele operaţii :

- detalierea temei de predat şi specificarea competenţelor de aşteptat la fiecare secvenţă în parte ;
- integrarea cunoştinţelor noi cu ajutorul celor vechi, înaintarea de la cunoscut la necunoscut ;
- contextualizarea şi personalizarea experienţelor noi de învăţare prin exemplificări, studii de caz, explicitări suplimentare ;
- introducerea unor informaţii de relaţie (cunoştinţe care favorizează stabilirea de relaţii optime între concepte, explicaţii, metodologii) ce se ataşează obligatoriu informaţiei de bază ;
- stabilirea unor raporturi intra- şi interdisciplinare între diferitele tipuri de experienţe de învăţare ;
- folosirea unor metode didactice adecvate cantităţii şi calităţii experienţelor cognitive transmise ;
- armonizarea situaţiei de predare cu situaţia de învăţare (prin crearea premiselor pentru învăţare încă din timpul predării) ;
- exploatarea valenţelor formative ale evaluării şi feedbackului în mod oportun ;
- scoaterea în evidenţă a unor elemente de impact asupra dorinţelor şi necesităţilor elevilor, a unor seturi informaţionale cu utilizare concretă, situaţională.

Disciplinele şcolare pun la dispoziţia elevilor nu doar cunoştinţe, ci şi moduri de gândire şi interpretare a lumii, mijloacele de a ajunge la acele cunoştinţe.

Conţinuturile sunt mijloacele prin care se urmăreşte atingerea competenţelor generale şi specifice. Unităţile de conţinut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.

11.2.4. *Modalităţi de organizare a conţinuturilor*

C. Cucoş (2002) propune următoarele modalităţi de ordonare a elementelor de conţinut în predarea unei materii :

- *organizarea logică* apare când logica ştiinţei este transferată ca atare la nivelul disciplinei şcolare. Cunoştinţele şcolare oglindesc fenomenologia „creşterii” ştiinţei. Organizarea logică presupune ca materia să se muleze pe evoluţia cronologică a acumulării unor date (de exemplu, istorie) ;

- *organizarea lineară (adiţional-cumulativă)* are loc atunci când relaţia între antecedentul explicativ şi consecvent este continuă ; când conţinuturile se prezintă ca succesiune de valori care relaţionează şi se precondiţionează. Specific acestui mod de organizare este faptul că se tratează o singură dată respectivele cunoştinţe, fără a se reveni asupra lor în clasele următoare ale ciclului şcolar. Acest model curricular este întâlnit la istorie şi geografie ;
- *organizarea concentrică* presupune o ordonare pornind de la expunerea unor concepte călăuzitoare, idei „ancoră", ce garantează asimilarea altor cunoştinţe, revenirea ulterioară asupra lor pentru a le îmbogăţi sau aprofunda. Se foloseşte la disciplinele matematică, limba română, limbi străine ;
- *organizarea* în spirală rezultată prin combinarea organizării lineare cu cea concentrică, presupune reluarea problemelor fundamentale care constituie structura de bază a disciplinei şi care condiţionează însuşirea de noi cunoştinţe, priceperi, deprinderi, abilităţi. Problemele reluate sunt mereu încadrate în noi contexte, se lărgesc, se restructurează, solicitând operaţii intelectuale mai complexe. Se impune să fie respectat un anumit echilibru în lărgirea problematicii studiate pentru ca solicitarea elevului să fie rezonabilă, bine calculată, mereu în „zona proximei dezvoltări" a elevului, evidenţiată de Vîgotski ;
- *organizarea după puterea explicativă a cunoştinţelor* implică organizarea cunoştinţelor pornind de la puterea lor de a genera noi explicaţii, de a fiinţa ca suporturi epistemice pentru înţelegerea altor fenomene. Fizica, chimia sunt discipline care se bazează pe acest mod de structurare a conţinuturilor. Unităţile cognitive se leagă intrinsec unele de altele, orice verigă lipsă conducând la ruperea lanţului explicativ, la disoluţia edificiului epistemic purtat de disciplina în discuţie ;
- *organizarea integrată* se poate concretiza în : organizare multi-/pluridisciplinară ; organizare interdisciplinară ; organizare transdisciplinară ;
- *organizarea modulară* constă în structurarea conţinuturilor pe module didactice care includ seturi de competenţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ adecvate cerinţelor şi posibilităţilor unor grupe sau clase de elevi. Unul dintre scopurile organizării modulare este de a flexibiliza conţinuturile în funcţie de interesele, capacităţile şi particularităţile psihice ale elevilor. Modulele didactice pot fi diferite ca dificultate şi ritm de lucru. Există module de recuperare pentru elevii care întâmpină dificultăţi de învăţare, module pentru elevii cu aptitudini supramedii. Învăţarea modulară nu se poate extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate tuturor, iar dimensionarea modulară a conţinutului se face pentru un grup de discipline reprezentând sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate etc. Organizarea modulară urmăreşte o diferenţiere a predării în ansambluri logice care depăşesc cantitativ şi calitativ caracteristicile subunităţilor curriculare. Mai multe module pot constitui un lanţ modular ce poate fi urmat în funcţie de obiectivele instructiv-educative, interesele şi aptitudinile elevilor. Pornind de la natura conţinutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informaţii, metode, acţiuni, operaţii de achiziţionat sau combinaţii ale acestor posibilităţi.

11.2.5. *Probleme actuale corelate integrării curriculare a conţinuturilor*

Cunoaşterea umană se află astăzi într-un proces continuu de diferenţiere, apărând noi discipline care se adaugă celor deja existente.

Fiecare disciplină constituită militează pentru propria consacrare nu numai în plan ştiinţific, ci şi în planurile de învăţământ. Şi pentru că şcoala nu poate rămâne în urma dezvoltării cunoaşterii, adaugă noi discipline în planurile de învăţământ. Această aviditate atinge la un moment dat un prag de saturare, dată fiind dimensiunea limitată a planului de instruire şi a receptivităţii informaţionale a elevilor. Ca atare, apar unele consecinţe negative : proliferarea activităţilor şcolare, aglomerarea de cerinţe, accentuarea predării în dauna învăţării, apariţia redundanţei informaţionale etc.

Consecinţa cea mai evidentă a acestei situaţii în plan curricular e constituită structura monodisciplinară a disciplinelor de învăţământ, care-şi împart şi-şi delimitează într-o manieră rigidă domeniile de cunoaştere şi învăţare şcolară, cvasiabsenţa relaţiilor de tip inter- şi transdisciplinar. În asemenea condiţii, în învăţământ, *tendinţei de diferenţiere încearcă să i se opună tendinţa de integrare* (Popovici Borzea, 2017).

În general, prin integrare se înţelege acţiunea de a face să interrelaţioneze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior ; integrarea părţilor conduce la un produs/rezultat care depăşeşte suma acestor părţi.

În sens restrâns, prin integrare înţelegem procesul şi rezultatul procesului prin care un element nou devine parte a unui ansamblu deja existent sau contribuie la dezvoltarea unui ansamblu nou.

O definiţie simplă a curriculumului integrat este oferită de Humphreys (Humphreys, Post, Ellis, 1981) care afirmă că „studiul integrat este cel prin care elevii au posibilitatea de a explora în mod extensiv cunoştinţe aparţinând unor discipline diferite, corelate însă unor aspecte din viaţa reală". Cunoştinţele şi abilităţile sunt achiziţionate, dezvoltate şi aplicate în cadrul unor diferite domenii de studiu. Având drept punct de reper această definiţie tematică, Shoemaker defineşte curriculumul integrat drept „educaţia care este organizată astfel încât să depăşească barierele disciplinare, combinând variate aspecte ale curriculumului în cadrul unor asociaţii semnificative pentru a se concentra în acest mod pe arii ample de cunoaştere. Această perspectivă permite o abordare holistă a predării şi învăţării şi reflectă lumea reală caracterizată de interactivitate" (Shoemaker, 1989, p. 5).

Din punct de vedere curricular, J.Y. Boyer (Legendre, 1993, p. 732) susţine că integrarea curriculară înseamnă organizarea, punerea în relaţie a disciplinelor şcolare cu scopul de a evita izolarea lor tradiţională ; integrarea mai înseamnă şi „procesul şi rezultatul procesului prin care elevul interpretează conţinutul care îi este transmis pornind de la experienţa sa de viaţă şi de la cunoştinţele pe care deja şi le-a însuşit".

Integrarea situează procesul de învăţare în optica globală a unităţii cunoaşterii, pune în prim-plan coerenţa şi logica ansamblului cunoştinţelor. La nivelul curriculumului, integrarea înseamnă stabilirea de relaţii clare de convergenţă între cunoştinţele, deprinderile, abilităţile, capacităţile, atitudinile şi valorile care îşi au bazele în interiorul unor discipline şcolare distincte.

Revenind la conceptul de integrare curriculară, înţeles ca proces de stabilire a unor relaţii de convergenţă la nivelul elementelor de conţinut, al obiectivelor sau al

metodelor, dar şi la nivelul conceptelor sau valorilor aparţinând diferitelor discipline şcolare, se poate distinge între (Ciolan, 2008, p. 199) :

- *integrarea orizontală* : reuneşte într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparţinând unor domenii sau arii curriculare diferite ;
- *integrarea verticală* : reuneşte într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparţinând aceluiaşi domeniu sau aceleiaşi arii curriculare ;
- *integrarea transversală* : presupune centrarea pe o temă/problemă ce nu provine din disciplinele existente, are o anumită autonomie în raport cu acestea, dar le poate angaja pe anumite segmente în stabilirea unor aspecte ale temei în discuţie.

Teoreticienii au descris mai multe forme de integrare curriculară, dar cel mai frecvent utilizate două criterii pentru diferenţierea acestora par gradul în care diferitele discipline sau conţinuturi relaţionează unele cu altele şi metoda aplicată. În funcţie de conţinutul pe care îl supunem integrării – „ce" (cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, capacităţi, valori, atitudini, metodologii de lucru) – şi măsura în care îl integrăm – „cât" (inserţie, armonizare, corelare, intersectare, fuziune) –, putem distinge câteva niveluri în abordarea integrată a curriculumului.

11.2.5.1. Integrarea multidisciplinară şi/sau pluridisciplinară

Acest nivel al integrării a fost tratat în maniere diferite de literatura de specialitate, de la suprapunerea celor două concepte la situaţia în care multidisciplinaritatea a fost privită ca o simplă recunoaştere a unei varietăţi de discipline ce pot contribui la înţelegerea unui anumit subiect, iar pluridisciplinaritatea reprezenta o formă propriu-zisă a integrării. Astfel, multidisciplinaritatea apare ca o modalitate mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând mai degrabă în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune, în timp ce pluridisciplinaritatea este prezentată ca o integrare mai accentuată ce se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative.

Cu toate acestea, cel mai adesea regăsim situaţia în care cei doi termeni se suprapun. Singura distincţie (care însă nu este suficient consolidată) între cele două concepte se corelează tipului de discipline supuse integrării. Astfel, multidisciplinaritatea se referă la alăturarea unor discipline care nu sunt neapărat vecine şi cu legătură evidentă între ele, în timp ce pluridisciplinaritatea vizează corelarea unor discipline înrudite.

În contextul acceptării caracterului interşanjabil al celor două concepte, integrarea multi-/pluridisciplinară se referă la situaţia în care o temă aparţinând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menţinându-şi nealterată structura şi rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, în funcţie de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o corelare a demersurilor mai multor discipline în scopul clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere, iar procesele de integrare curriculară se situează, în special, la nivelul conţinuturilor, al cunoştinţelor.

Figura 11.4 arată relaţiile reciproce dintre diferite discipline şi dintre acestea şi o temă centrală.

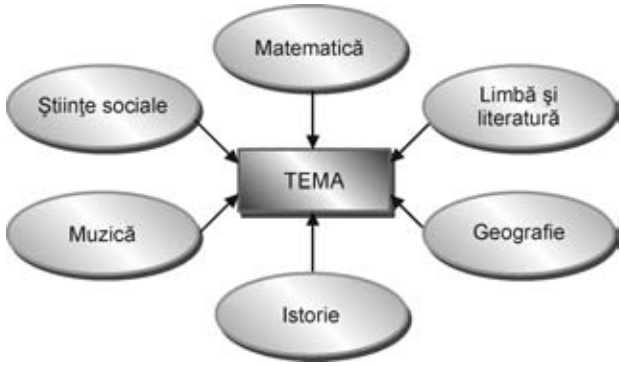


Figura 11.4. *Abordarea multidisciplinară*

Astfel, chiar dacă afirmă că nu face distincţie între multi- şi pluridisciplinaritate din punctul de vedere al nivelului de integrare curriculară, în lucrarea sa *Învăţarea integrată*, Ciolan (2008, pp. 124-125) observa că la acest nivel pot fi distinse două moduri de integrare, în funcţie de tipul disciplinelor ce intră în relaţie :

- integrarea complementară – când corelaţiile se realizează între discipline înrudite, complementare. De exemplu, conceptul de democraţie poate fi investigat din perspectiva unor discipline precum educaţia civică, etica sau istoria ;
- integrarea paralelă – când corelaţiile se realizează între discipline care nu se află în vecinătate epistemologică şi nu fac parte din acelaşi grup de discipline şcolare. De exemplu, problematica ploilor acide poate corela eforturi ale unor discipline precum fizica, chimia, geografia, ecologia, tehnologiile etc.

11.2.5.2. Integrarea interdisciplinară

Integrarea interdisciplinară presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare. În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învăţare de grad mai înalt, a competenţelor transversale, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană. Între acestea se numără şi luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însuşirea metodelor şi tehnicilor de învăţare eficientă, antreprenoriatul etc. Principiul organizator nu mai este, de regulă, conţinutul, mult prea ancorat în graniţele disciplinare, ci rezultatele procesului de predare-învăţare, făcându-se trecere către dezvoltarea competenţelor transversale. Întrebarea esenţială care se pune în context interdisciplinar este „Cum îşi pot forma şi/sau dezvolta elevii capacităţi sau competenţe cu un grad ridicat de complexitate ? ”, cu atât mai mult cu cât, prin definiţie, aceste rezultate ale învăţării pot fi transferate cu uşurinţă dintr-un context disciplinar în altul, dar mai ales în contexte reale de viaţă.

În acest sens, B. Nicolescu (în Ciolan, 2008) vorbeşte despre trei grade de interdisciplinaritate care au ca punct central transferul metodelor între discipline : un grad aplicativ (integrare aplicativă) : în urma transferului de metode, rezultă aplicaţii practice concrete ; un grad epistemologic (integrare epistemologică) : în urma asimilării de

metode din alte domenii, în cadrul disciplinei respective se iniţiază analize profitabile în privinţa propriei epistemologii ; un grad generator de noi discipline (integrare hibridă) : transferul de metode între două sau mai multe discipline conduce la apariţia unui domeniu autonom.

Această integrare presupune organizarea curriculumului în jurul unor experienţe de învăţare definite de mai multe discipline în vederea reliefării cunoştinţelor şi structurilor operatorii interdisciplinare. Disciplinele pot fi identificate, dar au mai puţină importanţă decât în abordarea multidisciplinară. Figura 11.5 ilustrează abordarea interdisciplinară.

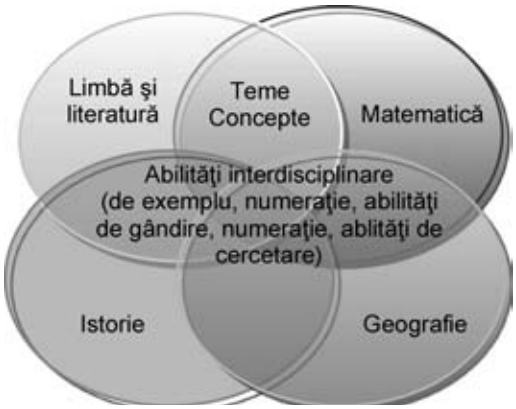


Figura 11.5. *Abordarea interdisciplinară*

Din punctul de vedere al modului în care se produce învăţarea în context interdisciplinar, conform lui R. Legendre (Legendre, 1993) putem diferenţia între :

- interdisciplinaritatea centripetă : cu accent pe utilizarea în interacţiune a diferitelor discipline pentru explorarea unei teme, pentru formarea unei teme sau pentru formarea unui rezultat complex al învăţării ;
- interdisciplinaritatea centrifugă : mută accentul de pe disciplină pe cel care învaţă, punând în prim-plan tipurile de achiziţii interdisciplinare pe care acesta le va dobândi prin învăţare.

11.2.5.3. Integrarea transdisciplinară

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, mergându-se adesea până la fuziune. Abordarea de tip transdisciplinar tinde progresiv către o „decompartimentare" completă a obiectelor de studiu implicate. Abordarea integrată a curriculumului, specifică transdisciplinarităţii, este centrată pe „viaţa reală", pe problemele importante, semnificative, aşa cum apar ele în context cotidian şi aşa cum afectează vieţile diverselor categorii de persoane.

În cadrul integrării transdisciplinare, curriculumul este organizat în jurul întrebărilor şi preocupărilor elevilor. Elevii îşi dezvoltă competenţele pentru viaţă aplicând cunoştinţele şi structurile operatorii disciplinare şi interdisciplinare în contexte de viaţă reală. Există două posibilităţi de integrare transdisciplinară : învăţarea bazată pe proiecte şi negocierea curriculară.

Figura 11.6. *Abordarea transdisciplinară*

Louis D'Hainault (1986) face distincţie, în plan curricular, între transdisciplinaritatea instrumentală şi cea comportamentală :

a) transdisciplinaritatea instrumentală urmăreşte să-i furnizeze elevului metode şi tehnici de muncă intelectuală transferabile la situaţiile noi cu care acesta se confruntă ; ea este orientată mai mult către rezolvarea anumitor probleme decât pe achiziţia de cunoaştere „de dragul cunoaşterii" ;
b) transdisciplinaritatea comportamentală ajută elevul „să-şi organizeze fiecare dintre demersurile sale în situaţii diverse". Acest tip de abordare se focalizează pe activitatea subiectului care învaţă ; ţinând seama de psihologia procesului de învăţare, transdisciplinaritatea comportamentală se situează într-o strânsă legătură cu situaţiile de viaţă semnificative pentru cel care învaţă.

* * *

La un alt nivel, putem pune în discuţie demersul de integrare a capacităţilor cognitive şi a conţinuturilor, ca abordare clasică a acestei problematici, care continuă, de altfel, să predomine la ora actuală şi care se exprimă în dihotomia dintre învăţământul primar şi cel secundar. În şcolile primare, dezvoltarea achiziţiilor fundamentale, în special a capacităţilor de receptare şi exprimare a mesajului oral şi a celui scris, este prioritară în raport cu ariile de conţinut din domeniul ştiinţelor naturii sau al studiilor sociale cărora li se alocă resurse de timp relativ reduse. Orientarea activităţii didactice în direcţia formării de capacităţi cognitive este atât de puternică, încât înglobează în mod automat tot ceea ce vine în contact cu ea. Astfel, lecturile obligatorii, dincolo de conţinutul lor propriu-zis, consolidează şi susţin evoluţia capacităţilor de receptare şi exprimare a mesajului oral şi a celui scris la niveluri superioare de performanţă, după cum ştiinţele sociale se concentrează prioritar asupra formării capacităţilor de localizare spaţio-temporală.

Cei care susţin stringenţa dezvoltării capacităţilor cognitive fundamentale în cadrul învăţământului primar au primit, de-a lungul timpului, un feedback relativ ambiguu din partea actorilor implicaţi direct în demersul instructiv-educativ. Pe de o parte, li s-a oferit un răspuns pozitiv, deoarece, în general, susţinătorii acestei perspective propun o abordare mult mai complexă şi mai rafinată a procesului educaţional, în special la acest nivel de învăţământ, abordare axată pe dezvoltarea unei adevărate „arte a comunicării". Pe de altă parte, această perspectivă este privită cu suspiciune, deoarece contribuie la reducerea substanţială a timpului şi aşa deficitar alocat ariilor de conţinut. Celor care

pledează pentru centrarea pe dimensiunea conţinutului educaţional le sunt aduse contraargumente conform cărora elevii din clasele inferioare au nevoie să se concentreze prioritar asupra dezvoltării capacităţilor cognitive care le vor permite să facă faţă conţinutului masiv de informaţii cu care se vor confrunta în următorii ani de şcolarizare.

> Sarcină de lucru 4
> Identificaţi în curriculumul pentru învăţământul preşcolar, respectiv primar, exemple concrete pentru fiecare dintre cele trei forme de integrare descrise anterior.

11.3. Timpul de instruire

11.3.1. *Repere conceptuale*

O învăţare eficientă depinde de mulţi factori, însă, fără îndoială, timpul de instruire aflat la dispoziţia elevilor joacă un rol important în procesul educativ. Una dintre teoriile învăţării care a reprezentat un punct de cotitură în dezvoltarea paradigmei educaţiei centrate pe elev este teoria învăţării depline (*mastery learning*) care, în esenţă, susţine că „majoritatea elevilor pot să-şi realizeze la un nivel înalt capacitatea de învăţare dacă instruirea lor se desfăşoară adaptat şi sistematic, dacă ei sunt ajutaţi când şi acolo unde au dificultăţi, dacă li se dă suficient timp pentru învăţarea deplină şi dacă există un criteriu limpede pentru definirea acestuia" (Bloom, 1968). În cadrul acestei teorii, corelat timpului, identificăm două categorii: (a) *timpul folosit efectiv de elev în învăţarea unei sarcini* (denumită şi „perseverenţa învăţării până la nivelul cerut") şi (b) *timpul care i se acordă elevului pentru învăţarea unei sarcini* (sau ocazia de învăţare) – de regulă, şcoala oferă elevului aceeaşi cantitate de timp pentru însuşirea sau rezolvarea unei sarcini, ceea ce va conduce la o învăţare incompletă, în timp ce teoreticienii învăţării depline au insistat asupra dreptului fiecărui elev de a progresa într-un ritm propriu.

Putem să tragem o primă concluzie cu valoare practică: timpul „este o resursă şcolară pedagogică de natură materială" care se concretizează în variabile ale sistemului de învăţământ, ce acţionează atât pe verticală, cât şi pe orizontală: anul şcolar, săptămâna şcolară, ziua şcolară (Cristea, 1988).

Complexitatea acestei resurse reflectă interacţiunea variabilelor de natură (Mialaret, 1991): *pedagogică* (importanţa formativă a timpului de instruire formală); *psihologică* (valorificarea proceselor intelectuale în raport cu ritmul de învăţare adoptat); *economică* (organizarea timpului de învăţare în raport cu timpul cotidian disponibil); *medicală* (respectarea cerinţelor de igienă şcolară/a învăţării); *socială* (înţelegerea timpului şcolar ca parte a timpului social).

Organizarea anului de învăţământ presupune identificarea unor „date obiective" care vizează numărul de ore prevăzut pe an şcolar, semestru şcolar, săptămână şcolară, dar şi a unor „date corelate" la nivelul raportului dintre structura anului şcolar şi structura vieţii sociale (problematica timpului liber, a timpului real de învăţare etc.). Optimizarea acestor „date" influenţează pozitiv gradul de organizare eficientă a activităţii de învăţare

a elevilor în mediul şcolar şi extraşcolar, care asigură creşterea randamentului intelectual în condiţii de reducere a oboselii fizice şi psihice şi de creştere a timpului real destinat (auto)instruirii-(auto)educaţiei.

Conform lui C. Cucoş, caracteristicile timpului ca valoare se exprimă prin următoarele : (1) este un bun rar, limitat ; (2) nu poate fi cumpărat sau transmis de la o persoană la alta ; (3) nu poate fi stocat, acumulat, pus deoparte ; (4) nu poate fi dilatat sau mărit ; (5) consumarea lui este irevocabilă ; (6) pentru fiinţa umană, el înseamnă viaţa însăşi (Cucoş, 2002).

Sarcină de lucru 5
Lecturaţi următorul document : European Commission/EACEA/Eurydice (2016). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2015/16. *Eurydice – Facts and Figures*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, disponibil la https : //webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/0f/197_EN_IT_2016.pdf.

11.3.2. *Principii metodologice de organizare a timpului de instruire*

Valorificarea timpului pedagogic presupune respectarea unor principii metodologice „aplicabile la nivelul tuturor variabilelor implicate” (Cristea, 1988, p. 449) :

- repartizarea duratei rezervate fiecărei discipline de studii în funcţie de finalităţile educaţionale ;
- divizarea materiei în unităţi didactice raportabile la unităţi de timp ;
- alternarea activităţilor şcolare care au obiective prioritare intelectuale cu cele care au obiective prioritare morale, tehnologice, estetice, fizice sau profesionale ;
- alternarea activităţilor de natură formală cu cele de natură nonformală ;
- definitivarea orarului şcolar în funcţie de posibilitatea şi interesele reale ale elevului/preşcolarului ;
- valorificarea tuturor posibilităţilor existente la nivelul organizaţiei şcolare sau preşcolare etc.

În România, în ultimii ani, anul şcolar a fost structurat pe două semestre încadrat temporal cu aproximaţie între 15 septembrie şi 15 iunie. Programul şcolar este organizat pe an şcolar, cu durată determinată, împărţită în semestre, iar ziua şcolară se desfăşoară după un orar.

11.3.3. *Orarul şcolar*

Este instrumentul de alocare a timpului de instruire. În funcţie de acesta, spaţiul şcolar este pus la dispoziţia elevilor şi a cadrelor didactice, în vederea organizării lecţiilor. Prin orar se prevede numărul săptămânal de ore pe discipline la fiecare clasă.

Orarul se construieşte în funcţie de anumite cerinţe şi condiţii care acţionează sub forma unor permisiuni şi interdicţii. Iată câteva dintre acestea :

– *cerinţele de psihoigienă a muncii intelectuale*. Acestea vizează : asigurarea ritmicităţii în predare/învăţare în concordanţă cu curba efortului zilnic şi săptămânal. Sfârşitul zilei şi al săptămânii se asociază cu o scădere a capacităţii de învăţare. În consecinţă, disciplinele şi activităţile care necesită un grad mai mare de efort trebuie poziţionate la mijlocul programului zilnic şi săptămânal ;
– *disponibilitatea sălilor de clasă, numărul claselor de elevi/profesori, alte condiţii materiale*. Indiferent de condiţiile în care se lucrează, ideea fundamentală care trebuie să călăuzească întocmirea orarului este centrarea pe elev, şi nu pe interesele cadrului didactic.

Interesul pentru normarea variabilei timp a constituit un obiectiv prioritar pe agenda multor reuniuni şi întâlniri internaţionale. Există încercări variate de normare internaţională (fireşte, normele au caracter de recomandare pentru organismele dintr-o anumită ţară) încă din 1954.

Caracterul normativ al regimului activităţii şcolare rezultă şi dintr-o planificare a timpului în funcţie de vârstă, durata atenţiei, alternanţa optimă activitate-odihnă etc. În acest moment, la noi în ţară există o preocupare pentru o reducere a încărcării programului pe zi/săptămână pentru toate ciclurile de învăţământ.

Planificarea optimă a programului de studiu într-o zi este condiţionată de cel puţin două categorii de factori :

– *factori obiectivi* : buget de timp, cerinţe pentru activităţile obligatorii de a doua zi, cerinţe pentru activităţi social-civice, solicitări neprevăzute ;
–• *factori subiectivi* : particularităţile personalităţii celui care învaţă şi care implică o orientare generală bună asupra timpului, asupra cantităţii şi dificultăţii materialului de studiat ; cunoaşterea solicitărilor în raport cu studiul individual ; cunoaşterea timpului personal ce poate fi alocat studiului ; cunoaşterea stilului specific şi general de pregătire al celui care învaţă ; cunoaşterea capacităţii de efort şi concentrare a atenţiei ; cunoaşterea capacităţilor de gândire şi transfer etc.

* * *

Din perspectivă curriculară, discuţia pe tema strategiilor de instruire şi evaluare se concentrează asupra conştientizării şi asumării relaţiilor de determinare reciprocă, în special de dependenţă a acestor două variabile din urmă, care fac obiectul deciziei cadrelor didactice în cadrul procesului de învăţământ, de categoriile curriculare prioritare, finalităţile, conţinuturile şi timpul alocat fiecărei discipline, care fac obiectul deciziilor de politică educaţională la nivelul sistemului de învăţământ. Alegerea strategiilor de instruire, respectiv evaluare nu este una rigidă, implicând o serie de variabile adiţionale, de la personalitatea profesorului, caracteristicile clasei de elevi la resursele materiale din şcoală etc., însă variabilele curriculare ocupă un rol central, dominant. În consecinţă, abordarea sistematică şi consistentă a acestor teme beneficiază de un spaţiu dedicat explicit în cadrul acestei lucrări.

Teme de reflecţie

1. Lecturaţi idealul educaţional configurat prin Legea Educaţiei Naţionale 1/2011. Care credeţi că sunt valorile sociale, umane şi individuale promovate? Încercaţi să identificaţi şi să analizaţi comparativ idealurile educaţionale propuse prin diferite legi ale învăţământului/educaţiei naţional/e.
2. Identificaţi un set complet de programe corespunzătoare unei discipline pentru învăţământul primar (de exemplu, programele de Şiinţe ale naturii sau Arte vizuale şi abilităţi practice etc.). Listaţi şi analizaţi competenţele generale şi pe cele specifice pentru toţi anii în care se desfăşoară respectiva disciplină de studiu. Reflectaţi asupra modului în care competenţele specifice „le acoperă" pe cele generale. Credeţi că sunt adecvate, relevante? Ar putea fi integrate şi alte competenţe specifice? Sunt unele redundante? Se poate observa progresia în învăţare pe parcursul anilor? Argumentaţi.
3. Identificaţi trei competenţe specifice din programele de învăţământ primar şi realizaţi o analiză de conţinut a acestora în sensul de a indica cunoştinţele, abilităţile, respectiv atitudinile corespunzătoare acestora. Pentru cele şase competenţe indicaţi corespondenţa cu nivelurile superioare de definire a finalităţilor educaţionale (competenţe generale, profil de formare, competenţe-cheie) şi formulaţi cel puţin câte două obiective operaţionale pentru fiecare dintre aceste competenţe.
4. Identificaţi în curriculumul pentru învăţământul preşcolar, respectiv primar exemple concrete pentru fiecare dintre cele trei forme de integrare descrise anterior.
5. Lecturaţi următorul document: European Commission/EACEA/Eurydice (2016). Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2015/16. *Eurydice – Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, disponibil la https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/0f/197_EN_IT_2016.pdf. Formulaţi un set de concluzii privind poziţia României comparativ cu a altor state referitor la timpul alocat pentru educaţia obligatorie.

Bibliografie

Abernot, Y. (1996). *Les methodes d'evaluation scolaire*, ed. a II-a. Paris: DUNOD.

Anderson, L., Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).

Biggs, J.B., Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.

Bilbao, P.P., Lucido, P.I., Iringan, T.C., Javier, R.B. (2008). *Curriculum development*. Quezon City: Lorimar Publishing, Inc.

Bloom, B.S. (1968). Learning for Mastery. *UCLA-CSEIP Evaluation Comment*, 1(2). http://programs.honolulu.hawaii.edu/intranet/sites/programs.honolulu.hawaii.edu.intranet/files/upstf-student-success-bloom-1968.pdf.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.) (1988). *Curs de pedagogie*. Bucureşti: Universitatea din Bucureşti.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique : Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
Ciolan, L. (2008). *Învăţarea integrată*. Iaşi : Editura Polirom.
Cristea, S. (1988). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cucoş, C. (2002). *Pedagogie*, ed. a II-a revizuită şi adăugită. Iaşi : Editura Polirom.
Cucoş, C. (2003). Teoria Curriculum-ului. În *Psihologie ID* (pg. 3-85). Iaşi : Editura Universităţii „Al.I. Cuza".
D'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in General Education*. UNESCO. http : //www.unesco.org/education/pdf/31_14.pdf.
Dressel, P.L. (1958). The meaning and significance of integration. În N. Henry (ed.), *The integration of educational experiences : The fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago : University of Chicago Press.
Good, T., Merkel, W. (ed.) (1973). *Dictionary of Education*, ed. a III-a. New York : McGraw Hill.
Hess, K.K., Jones, B.S., Carlock, D., Walkup, J.R. (2009). *Cognitive Rigor : Blending the Strengths of Bloom's Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-Level Processes*. https : //eric.ed.gov/ ? id = ED517804.
Humphreys, A., Post, T.R., Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary Methods : A Thematic Approach*. Santa Monica, CA : Goodyear Publishing Company.
Ilie, M.D. (coord.) (2009). *Teoria şi metodologia curriculumului pentru modulul psihopedagogic (nivelul I) ofertat de DPPD*. Timişoara : Editura Mirton.
Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (2015). *Repere pentru proiectarea şi actualizarea curriculumului naţional. Document de politici educaţionale.* http : //www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf.
Ionescu, M. (coord.). (2010). *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*. Bucureşti : Vanemonde. https : //www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/prescolar/ORDIN%203851_2010_ANEXA_RFIDT.pdf.
Jacobs, H.H. (ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum : Design and Implementation*. Alexandria : ASCD.
Lake, K. (1994). Integrated curriculum. *School Improvement Research Series, Close-Up #16*. http : //educationnorthwest.org/sites/default/files/integrated-curriculum.pdf.
Legendre, R. (ed.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, ed. a II-a. Montréal : Guérin.
Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives*, ed. a II-a. Belmont : Lake Publishing.
Marzano, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks : Corwin Press.
MECTS (2011). *Legea educaţiei naţionale, nr 1/2011*. http : //www.edu.ro/.
Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
Miclea, M. (2018). Meta-competenţele viitorului. *Conferinţa Arhitecţii Educaţiei*, ed. a III-a, Cluj-Napoca.
Nicola, I. (1996). *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Oprescu, N. (1988). Principiile procesului de învăţământ. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de Pedagogie*. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.
Palmer, J.M. (1991). Planning wheels turn curriculum around. *Educational Leadership*, 49(2), 57-60.
Parlamentul European & Consiliul Uniunii Europene (2006). Recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. http : //www.europass-ro.ro/fisiere/key_competences.pdf.
Popovici Borzea, A. (2017). *Integrarea curriculară şi dezvoltarea capacităţilor cognitive*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. În E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.

Potolea, D., Manolescu, M. (2006). *Teoria şi metodologia curriculumului*. Bucureşti : Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural. http : //documents.tips/documents/manolescu-potolea-teoria-si-metodologia-curriculumului.html.

Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.). (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Scheffler, I. (1970). Justifying Curriculum Decisions. În J. Martin (Ed.), *Readings in the Philosophy of Education : A Study of Curriculum*. Boston : Allyn and Bacon.

Shoemaker, B. J. (1989). Integrative Education : A Curriculum for the Twenty-First Century. *Oregon School Study Council Bulletin*, 33(2).

Văideanu, G. (1986). Educaţia permanentă. Conceptul şi incidenţele educaţiei permanente asupra învăţământului. În P. (profesori). Iaşi : Universitatea „Al.I.Cuza”.

Vlăsceanu, L. (1988). *Învăţarea şi noua revoluţie tehnologică*. Bucureşti : Editura Ştiinţifică.

Capitolul 12

Definirea şi clasificarea produselor curriculare

Anca Popovici Borzea, Nicoleta Duţă

Planul produsului indică rezultatele aşteptate ale proiectării curriculare, produsele curriculare. Conţinutul procesului educativ se organizează şi se planifică prin documente şcolare sau documente (produse) curriculare ; anumiţi autori se referă la totalitatea produselor curriculare ca reprezentând „curriculumul formal".

Pot fi diferenţiate mai multe categorii de produse curriculare ; unele au fost numite *principale* – plan de învăţământ (program de studii), programă şcolară, manual şcolar ; altele considerate *auxiliare curriculare* – ghiduri metodice pentru cadrele didactice, caiete de muncă independentă pentru copii/elevi, pachete de învăţare, seturi multimedia, softuri educaţionale ; produse curriculare specifice cadrului didactic, rezultate din proiectarea activităţii de către acesta (planificarea calendaristică, proiectarea unităţilor de învăţare, proiectarea la nivelul lecţiei/activităţii) (Potolea, 2002, p. 81 ; Manolescu, 2006, p. 36).

În concepţia lui Negreţ-Dobridor (2008), avem de-a face cu trei categorii de obiectivări ale demersurilor curriculare : obiectivări primare (planul de învăţământ şi programele şcolare) ; obiectivări secundare (manualele pentru elevi şi ghidurile metodice, manualele profesorilor) ; obiectivări terţiare (orare şcolare, planificări calendaristice ale materiei, proiecte pedagogice).

Un alt autor, S. Cristea (2010, p. 139), subliniază că, la nivel de proces, avem produse curriculare fundamentale (plan de învăţământ) ; operaţionale (programa şcolară, manualul şcolar) ; anexe şi conexe (ghiduri, caiete de studiu individual, culegeri de probleme, culegeri de texte, atlase, softuri pedagogice etc.). Normele cuprinse în aceste documente au caracter oficial şi obligatoriu (planul de învăţământ şi programele şcolare) ; altele au caracter oficial, dar nu şi obligatoriu (manuale şcolare) ; iar altele au numai caracter de sugestie şi *îndrumare* (ghidurile metodice, planificările calendaristice, proiectele pedagogice).

Planul de învăţământ şi programa şcolară rămân structuri curriculare fundamentale, în funcţie de care se elaborează celelalte produse curriculare. Ele conferă identitate curriculumului naţional din orice ţară. Toate produsele curriculare se supun unor principii teoretice şi norme metodologice generale ; fiecare categorie de produs reclamă însă şi problematici distincte privind construcţia, implementarea şi evaluarea sa.

Planul de învăţământ şi programa şcolară sunt referinţe pentru o serie de produse curriculare realizate de cadrul didactic – planificarea calendaristică, proiectarea unităţilor

de învăţare şi proiectul pedagogic al lecţiei/activităţii. În cadrul acestui capitol vom face referire doar la produsele curriculare dezvoltate la nivel de macrosistem, cele corelate activităţii didactice urmând să fie abordate în cadrul capitolelor dedicate instruirii.

Caracterul auxiliar al produselor curriculare nu înseamnă că au un statut marginal şi că nu încorporează un consistent travaliu intelectual şi profesional în dezvoltarea lor, ele sunt auxiliare în raport cu produsele curriculare principale (Potolea, Manolescu, 2006).

12.1. Descrierea produselor curriculare

12.1.1. *Planul de învăţământ*

12.1.1.1. Planul de învăţământ ca produs curricular

Planul-cadru de învăţământ reprezintă documentul reglator esenţial care jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învăţare şi un important produs al demersului de optimizare modernă a curriculumului. Mai concret, planul de învăţământ reflectă parcursul de învăţare pe care şcoala îl oferă elevilor în cadrul unui nivel de învăţământ, precizând disciplinele obligatorii (trunchiul comun) studiate de elevi pe parcursul fiecărui an şcolar şi numărul de ore alocat acestora pe săptămână, precum şi numărul de ore care pot fi alocate disciplinelor opţionale (curriculum la decizia şcolii/CDŞ). Planul-cadru de învăţământ este un document şi un instrument fundamental de politică educaţională, fiind o componentă a Curriculumului Naţional. Planurile-cadru de învăţământ sunt elaborate de instituţiile şi organismele abilitate ale Ministerului Educaţiei şi se aprobă prin ordin al ministrului în condiţiile legii.

Din moment ce a fost experimentat, evaluat, corectat şi validat, planul de învăţământ devine un document normativ obligatoriu şi instrumentul fundamental de conducere şi desfăşurare a procesului de învăţământ. Responsabilitatea validării planului de învăţământ reprezintă un element crucial al întregului demers de dezvoltare curriculară. Planurile-cadru pentru învăţământul preuniversitar asigură premisele pentru realizarea descentralizării în domeniul curriculumului, atât prin reconsiderarea statutului disciplinelor opţionale în planurile-cadru, cât şi prin lăsarea la dispoziţia profesorului a 25% din timpul alocat unei discipline/unui domeniu de studiu, potrivit art. 66, alin. (4) şi (5) din Legea Educaţiei Nţionale (Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului, 2011).

Descentralizarea prin reconsiderarea disciplinelor opţionale are în vedere :

a) elaborarea şi aprobarea ofertei de curriculum la decizia şcolii, la nivelul unităţii de învăţământ, cu avizul ştiinţific al inspectoratului şcolar ;
b) constituirea curriculumului la decizia şcolii într-un cadru de susţinere a nevoilor şi intereselor specifice de învăţare ale elevilor, de susţinere a specificului şcolii, a tradiţiilor şi cerinţelor comunităţii locale.

Descentralizarea prin schimbarea filosofiei de utilizare a programei şcolare, prin reglementarea că aceasta acoperă doar 75% din orele de predare şi evaluare lasă la dispoziţia cadrului didactic 25% din timpul alocat disciplinei de studiu pentru învăţare

remedială, pentru consolidarea cunoştinţelor sau pentru stimularea elevilor capabili de performanţe superioare.

Planul de învăţământ trebuie să reflecte integrat principiile curriculumului educaţional, exigenţele de proiectare curriculară şi exigenţele de reformă curriculară.

Elaborarea unei concepţii şi structurarea planului-cadru de învăţământ presupune valorificarea următoarelor principii (Potolea, Toma, Borzea, 2012) :

- principiul compatibilităţii naţionale şi internaţionale : unitatea de concepţie şi structură a planului-cadru pentru acelaşi program educaţional, corespondenţa cu standardele învăţământului avansat din spaţiul european şi transeuropean ;
- principiul egalităţii şanselor şi al racordării la social ;
- principiul raportării planului-cadru la misiunea şi profilul nivelului de şcolaritate ;
- principiul descrierii finalităţilor planului-cadru în termeni de competenţe ;
- principiul selecţiei şi integrării achiziţiilor reprezentative ale ştiinţelor, tehnologiilor, ariilor culturale în conformitate cu domeniul interesat, cu respectarea logicii interne a ştiinţelor şi cu promovarea interdisciplinarităţii ;
- principiul organizării studiilor în sistem de credite transferabile : credite alocate nivelurilor de şcolaritate, disciplinelor/modulelor ;
- principiul raţionalităţii efortului intelectual şi al distribuţiei sarcinilor de învăţare : evitarea supraîncărcării, distribuţia raţională a sarcinilor de învăţare pe durata unei săptămâni ;
- principiul corelaţiei funcţionale dintre pregătirea obligatorie şi cea opţională, dintre pregătirea teoretică, metodologică şi cea practică/aplicativă ;
- principiul relevanţei tipurilor, formelor şi metodelor de evaluare a rezultatelor învăţării în raport cu competenţele vizate de nivelul de şcolaritate, filieră, profil, calificare, de natura ariei curriculare/disciplinei/modulului curricular ;
- principiul echilibrului dintre stabilitate şi dinamism : evitarea extremelor (inerţia şi schimbarea frecventă, testarea prealabilă planului-cadru) ;
- principiul economicităţii : anticiparea costurilor, îndeplinirea criteriilor de eficienţă ;
- principiul asigurării calităţii educaţiei.

O atenţie deosebită în contextul discuţiei pe tema planurilor-cadru de învăţământ o constituie analiza conceptuală a obiectului/disciplinei de învăţământ.

Din punct de vedere pedagogic (didactic şi curricular), prin disciplină putem înţelege o „arie a cunoaşterii care poate face obiectul învăţării” (Legendre, 1993, p. 378). În perspectiva lui L. Vlăsceanu, obiectul de învăţământ sau disciplina de învăţământ este „o unitate didactică ştiinţifică de prezentare coerentă şi compactă a unui ansamblu de cunoştinţe şi exerciţii aplicative, menite să informeze şi să formeze elevii într-un anumit domeniu (al cunoaşterii, al culturii, al tehnologiei etc.)” (Cerghit, Vlăsceanu, 1988). Obiectul de învăţământ nu este identic cu o anumită disciplină ştiinţifică. Disciplina, în sensul menţionat, reprezintă un decupaj didactic al unui anumit câmp al cunoaşterii, rezultatele cercetării într-un anumit domeniu care nu sunt integral şi ad litteram preluate de educaţie. În fapt, se desfăşoară două procese cu semnificaţii deosebite :

– selecţia elementelor considerate importante şi semnificative pentru elevii cărora li se adresează disciplina ;
– adaptarea discursului ştiinţific al disciplinei la nivelul de dezvoltare cognitivă a populaţiei-ţintă.

Similitudinea dintre obiectul de învăţământ (disciplina de studiu) şi o anumită ştiinţă coincide într-o mică măsură în învăţământul preşcolar şi primar, iar această distanţă se micşorează cu cât ne apropiem de învăţământul liceal şi de cel superior.

12.1.1.2. Planul de învăţământ pentru nivelul preşcolar

În învăţământul preşcolar, noul plan de învăţământ (Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, 2008) are o structură pe două niveluri de vârstă şi, în contextul unei învăţări centrate pe copil, încurajează eterogenitatea (abandonarea sistemului de constituire a grupelor pe criteriul cronologic). De asemenea, prezintă o construcţie diferită, în funcţie de tipul de program al grădiniţei (program normal şi program prelungit sau săptămânal) şi o delimitare pe tipuri de activităţi de învăţare.

Atât pentru intervalul 3-5 ani, cât şi pentru intervalul 5-6/7 ani (diferenţa dintre cele două niveluri fiind dată de numărul de ore mai mare pentru cel de-al doilea nivel), planul de învăţământ cuprinde următoarele categorii de activităţi de învăţare :

- Activităţi pe domenii experienţiale (activităţi integrate sau pe discipline) ;
- Jocuri şi activităţi didactice alese ;
- Activităţi de dezvoltare personală.

a) Activităţile pe domenii experienţiale sunt activităţile integrate sau pe discipline desfăşurate cu copiii în cadrul unor proiecte planificate în funcţie de temele mari propuse de curriculum, precum şi de nivelul de vârstă şi de nevoile şi interesele copiilor din grupă. Numărul acestora indică îndeosebi numărul maxim de discipline care pot fi parcurse într-o săptămână (până la un maximum de cinci activităţi integrate pe săptămână, indiferent de nivelul de vârstă al copiilor) ;
b) Jocurile şi activităţile didactice alese sunt cele pe care copiii şi le aleg şi îi ajută pe aceştia să socializeze în mod progresiv şi să se iniţieze în cunoaşterea lumii fizice, a mediului social şi cultural căruia îi aparţin, a matematicii, comunicării, a limbajului citit şi scris. Ele se desfăşoară în grupuri mici, în perechi şi chiar individual. În decursul unei zile se regăsesc, în funcţie de tipul de program (normal, prelungit sau săptămânal), două sau trei etape de jocuri şi activităţi alese. În unele cazuri, ele se pot pot regăsi ca elemente componente în cadrul activităţii integrate ;
c) Activităţile de dezvoltare personală includ (i) rutinele, (ii) tranziţiile şi (iii) activităţile din perioada după-amiezii (pentru grupele de program prelungit sau săptămânal), inclusiv activităţile opţionale.

   i. Rutinele sunt activităţile-reper după care se derulează întreaga activitate a zilei. Ele acoperă nevoile de bază ale copilului şi contribuie la dezvoltarea globală a acestuia. Rutinele înglobează, de fapt, activităţi de tipul : sosirea copilului, întâlnirea de dimineaţă, micul dejun, igiena (spălatul şi toaleta), masa de prânz, somnul/perioada de relaxare de după-amiază, gustările, plecarea şi se disting prin faptul că se repetă zilnic, la intervale aproximativ stabile, cu aproape aceleaşi conţinuturi ;
   ii. Tranziţiile sunt activităţi de scurtă durată, care fac trecerea de la momentele de rutină la alte tipuri/categorii de activităţi de învăţare, de la o activitate de învăţare la alta, în diverse momente ale zilei ;
   iii. Activităţile desfăşurate în perioada după-amiezii (activităţi recuperatorii pe domenii de învăţare, recreative, de cultivare şi dezvoltare a înclinaţiilor) sunt tot activităţi de învăţare. Acestea respectă ritmul propriu de învăţare al copilului şi

aptitudinile individuale ale acestuia şi sunt corelate cu tema săptămânală/tema proiectului şi cu celelalte activităţi din programul zilei ;

iv. Activităţile opţionale intră tot în categoria activităţilor de învăţare, respectiv a celor de dezvoltare personală şi se includ în programul zilnic al copilului în grădiniţă. Timpul destinat unei activităţi opţionale este acelaşi cu cel destinat celorlalte activităţi din programul copiilor. În acest context, se va desfăşura cel mult un opţional pe săptămână pentru copiii cu vârste între 37-60 luni (3-5 ani) şi cel mult două pentru copiii cu vârste între 61-84 luni (5-7 ani). Activităţile opţionale se desfăşoară cu maximum 10-15 copii şi au menirea de a descoperi şi dezvolta înclinaţiile copiilor şi de a dezvolta abilităţi, ca o premisă pentru performanţele de mai târziu.

În medie, o activitate cu copiii durează între 15 şi 30/45 de minute. În funcţie de nivelul grupei, de particularităţile individuale ale copiilor din grupă, de conţinuturile şi obiectivele propuse la activitate, educatoarea va decide care este timpul efectiv necesar pentru desfăşurarea fiecărei activităţi.

Numărul de activităţi zilnice desfăşurate cu copiii variază în funcţie de tipul de program ales de părinţi (program normal – 5 ore sau program prelungit – 10 ore), iar numărul de activităţi dintr-o săptămână variază în funcţie de nivelul de vârstă al copiilor (respectiv 3-5 ani şi 5-6/7 ani). Totodată, pentru nivelul 3-5 ani, unde sunt numai şapte activităţi integrate sau pe discipline şi opt arii curriculare, este recomandată alternarea activităţilor artistico-plastice şi de educaţie muzicală (aflate în aceeaşi arie curriculară) sau a acestora cu activităţile practice (din aria curriculară *Tehnologii*).

Planul de învăţământ permite abordarea interdisciplinară, integrată a conţinuturilor învăţării şi oferă libertate cadrului didactic în planificarea activităţii zilnice (Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, 2008).

12.1.1.3. Planul de învăţământ pentru nivelul primar

Pentru învăţământul primar, oferta educaţională reglementată prin planurile-cadru cuprinde (Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 2015) :

- un trunchi comun, ca ofertă curriculară obligatorie pentru toţi elevii, de natură să asigure egalitatea şanselor la educaţie ; este constituit din aceleaşi discipline, cu aceleaşi alocări orare ; reprezintă sistemul de referinţă pentru evaluările şi examinările externe (naţionale) ;
- un segment de curriculum la decizia şcolii, care cuprinde orele alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unităţi de învăţământ ; caracterizarea are în vedere : identitatea şi legitimitatea ariei curriculare, relaţia ariei curriculare cu competenţele generice, competenţele vizate de ariile curriculare.

Ponderea disciplinelor obligatorii şi opţionale variază în funcţie de nivelul de şcolaritate. Conform LEN 1/2011 avem propusă pentru învăţământul primar următoarea distribuţie a orelor pentru disciplinele obligatorii, respectiv cele opţionale : 80% discipline obligatorii, 20% discipline opţionale.

Numărul maxim de ore alocat săptămânal disciplinelor din planul-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar este de 20 de ore.

Planurile-cadru din învăţământul primar, la fel ca cele din învăţământul secundar şi terţiar nonuniversitar grupează disciplinele de studiu pe şapte arii curriculare : Limbă

şi comunicare, Matematică şi ştiinţe ale educaţiei, Om şi societate, Educaţie fizică, sport şi sănătate, Arte, Tehnologii şi Consiliere şi orientare. Aria curriculară reprezintă o grupare de discipline şcolare care au în comun anumite obiective şi metodologii ; reprezintă, totodată, o grupare de discipline funcţionale din perspectiva competenţelor necesare viitorului absolvent. Ariile curriculare au fost stabilite în conformitate cu finalităţile învăţământului, ţinându-se seama de importanţa diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană şi de conexiunile dintre aceste domenii.

Organizarea pe arii curriculare are câteva avantaje în structurarea planurilor-cadru de învăţământ (Potolea, Toma, Borzea, 2012) : (1) oferă posibilitatea integrării demersului didactic disciplinar într-un cadru interdisciplinar ; (2) determină echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu ; (3) asigură concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării ; (4) asigură continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul şcolar al unui elev ; (5) oferă o viziune integrată asupra obiectelor de studiu determinând intersecţii între disciplinele/modulele de pregătire ale ariei şi între disciplinele/modulele de pregătire ale unor arii diferite ; (6) reflectă anumite trăsături epistemologice şi psihopedagogice ale domeniilor pe care le vizează, în ceea ce priveşte modul de abordare a cunoaşterii, operaţiile mintale, didactica de specialitate ; (7) vizează configurarea domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii, în sens larg, ca domenii ale curriculumului şcolar.

Sarcină de lucru 1
Având în vedere actualul plan de învăţământ pentru învăţământul primar, elaboraţi orarul pentru una dintre clasele I – a IV-a, la alegere, luând în considerare particularităţile psihologice ale elevilor şi dinamica activităţii intelectuale.

12.1.1.3.1. Tipuri de opţionale în învăţământul primar (CDŞ)

Curriculumul la decizia şcolii (CDŞ) reprezintă oferta educaţională propusă de şcoală, în concordanţă cu nevoile şi interesele de învăţare ale elevilor, specificul şcolii, nevoile şi tradiţiile comunităţii locale. La nivelul planurilor-cadru pentru învăţământul primar, curriculumul la decizia şcolii se exprimă prin numărul de ore alocate şcolii pentru construirea propriului proiect curricular. Curriculumul la decizia şcolii se constituie atât din opţionale ofertate la nivelul unităţii de învăţământ, cât şi din opţionale ofertate la nivel naţional.

Pentru opţionalele ofertate la nivelul unităţii de învăţământ, cadrele didactice sunt responsabile pentru elaborarea programei şcolare care respectă modelul de proiectare curriculară aplicat pentru nivelul de şcolaritate respectiv.

Oferta naţională a CDŞ cuprinde programe şcolare aprobate prin ordin al ministrului Educaţiei. Programele şcolare promovate ca ofertă centrală reprezintă exemple de bune practici în dezvoltarea CDŞ, relevante pentru disciplina şi pentru aria curriculară de care aparţin, pentru o abordare integrată la nivelul mai multor arii curriculare, dar şi social. Pentru învăţământul primar, această listă include în prezent :

- Activităţi transdisciplinare, clasele I şi a II-a ;
- Consiliere şi orientare, clasele I – a IV-a ;
- Creează-ţi mediul, clasele a III-a – a IV-a ;
- Cultură şi tradiţii aromâne, clasele I – a IV-a ;

- De-a arhitectura. Educaţie pentru arhitectură şi mediu construit, clasele a III-a – a IV-a ;
- Educaţie ecologică şi de protecţie a mediului, nivel preşcolar şi primar ;
- Educaţie europeană, nivel primar ;
- Educaţie financiară, clasele a III-a – a IV-a ;
- Educaţie pentru sănătate, clasele I – a IV-a ;
- Educaţie pentru societate, clasa pregătitoare, clasele I şi a II-a ;
- Filosofie pentru copii – clasele a III-a, a IV-a ;
- Limba ebraică 1, clasele a III-a – a IV-a ;
- Limba şi literatura maghiară, clasele I – a IV-a ;
- Matematică şi ştiinţe în societatea cunoaşterii, învăţământ primar ;
- Şah, învăţământ primar ;
- Educaţie pentru prevenirea riscului rutier, învăţământ primar ;
- Joc şi mişcare, clasa pregătitoare, clasele I şi a II-a.

Disciplinele opţionale pot reprezenta :

- Opţional ca disciplină nouă – introduce un obiect de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun ;
- Opţional integrat – introduce, ca obiect de studiu, o nouă disciplină, structurată în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

Numeroase sisteme de învăţământ au optat pentru o abordare integrată a curriculumului, una dintre cel mai des întâlnite forme de integrare fiind organizarea disciplinelor pe teme cross-curriculare pornind de la premisa că există o serie de competenţe comune unui grup de discipline.

Ca expresie a acestei integrări, temele cross-curriculare sunt unităţi de studiu care permit explorarea unor probleme semnificative ale „lumii reale", relevante pentru experienţa de viaţă a elevilor. De remarcat este faptul că abordarea integrată în plan curricular, inter- sau transdisciplinară, nu a condus la renunţarea la disciplinele tradiţionale de studiu ca domenii de sine stătătoare, ci la modalităţi practice de organizare a curriculumului prin : centrarea pe activităţi integrate de tipul proiectelor ; relaţionările între concepte, fenomene, procese din diferite domenii de cunoaştere ; corelarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană (Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 27).

Sarcină de lucru 2
Analizaţi comparativ planul-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar din România cu cel din alt stat – discipline de învăţământ, organizarea disciplinelor pe categorii, număr de ore, raport trunchi comun-opţionale. Identificaţi surse şi resurse ; exprimaţi-vă opinia şi argumentaţi.

12.1.2. *Programa şcolară*

Programa şcolară este un document curricular reglator care conţine, într-o organizare coerentă, oferta educaţională a unui anumit domeniu disciplinar în concordanţă cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învăţământ (nivelul de şcolaritate, profilul

şcolar şi filiera şcolară, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparţine, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opţional).

Programa detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplină, devenind ghidul fundamental al activităţii didactice. Este al doilea document ca importanţă oficială şi practică – după planul de învăţământ – pentru organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ modern. Programele şcolare, ca rezultat al proiectării curriculare moderne, „transcriu" în termenii logicii pedagogice a învăţării logica ştiinţifică a domeniului studiat. O cerinţă pedagogică importantă în proiectarea procesului de învăţământ este unitatea dintre plan şi programă.

Programa şcolară poate fi privită sub mai multe ipostaze (Potolea, Toma, Borzea, 2012) :

- document de politică educaţională ce exprimă un mod de a concretiza finalităţile sistemului de învăţământ, prin elementele sale componente : competenţe, conţinuturi, valori, atitudini ; din momentul aprobării, programa devine un document normativ la care se raportează întreaga comunitate educaţională ;
- text tehnic prin care o disciplină şcolară îşi prezintă oferta educaţională pentru un parcurs şcolar determinat, înfăţişând tipuri de cunoaştere şi moduri de organizare ale acestora : subiecte, teme şi probleme rezultate din utilizarea unor criterii de selecţie diverse ;
- document de organizare a activităţii didactice curente : programa cuprinde elementele unui traseu educaţional dezirabil şi potenţial accesibil tuturor elevilor. Structura sa internă este în măsură să susţină profesorul în gestionarea activităţii didactice pe parcursul unui an şcolar, de la alocarea resurselor (timp, mijloace, moduri de organizare) la coordonarea grupului de elevi şi evaluarea acestora.

Prin intermediul unor noi programe de învăţământ, procesul de proiectare, implementare, evaluare şi revizuire permanentă a curriculumului şcolar, are în vedere trei repere :

- raportarea la dinamica şi nevoile actuale, dar mai ales la finalităţile de perspectivă ale sistemului de învăţământ, generate, evident, de mutaţii sociale şi formulate explicit în documentele de politică educaţională ;
- raportarea la tendinţele generale de evoluţie şi la standardele internaţionale unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare ;
- raportarea la acele tradiţii ale sistemului românesc de învăţământ care se dovedesc pertinente din punct de vedere al reformei în curs.

Caracterul reglator al programei şcolare se manifestă în :

- proiectarea, elaborarea şi evaluarea manualelor şcolare, a pachetelor educaţionale şi a altor auxiliare curriculare ;
- proiectarea şi realizarea activităţii didactice a cadrelor didactice ;
- evaluarea performanţelor elevilor ;
- proiectarea şi realizarea activităţilor metodice din şcoală şi stabilirea nevoilor de dezvoltare personală şi de evoluţie în cariera didactică ;
- stabilirea cerinţelor de acces la nivelul ierarhic următor de şcolaritate/calificare ;
- analize şi studii privind asigurarea calităţii educaţiei ;
- dezvoltarea de politici curriculare, de politici de formare iniţială şi continuă a personalului didactic ;

– dezvoltarea unor studii comparative (*benchmarking*), cu implicaţii privind compatibilitatea programelor de studii, recunoaşterea studiilor/calificărilor, angajabilitatea şi mobilitatea profesională.

În concluzie, programa şcolară este documentul care :

– exprimă cel mai bine identitatea sau modelul didactic al unei discipline de învăţământ ;
– fundamentează şi reglează activitatea personalului didactic de la o anumită disciplină de învăţământ (de la definirea obiectivelor şi formularea strategiilor de învăţare şi instruire până la stabilirea strategiilor şi instrumentelor de evaluare) ;
– favorizează identificarea temelor de interes interdisciplinar, posibilităţile de corelare pluri-, inter- şi transdisciplinară ;
– reprezintă punctul de plecare în proiectarea, realizarea şi evaluarea manualelor alternative.

În prezent, în România, pot fi identificate cel puţin patru concepţii privind structura programei şcolare :

– educaţie timpurie : domenii experienţiale, obiective-cadru, obiective de referinţă, tipuri de activităţi (rutine, tranziţii, activităţi de învăţare) ;
– învăţământ primar : competenţe generale, competenţe specifice şi exemple de activităţi de învăţare, conţinuturi, sugestii metodologice ;
– învăţământ secundar : competenţe generale, valori şi atitudini, competenţe specifice, conţinuturile corelate cu competenţe specifice, sugestii metodologice ;
  NB : În prezent, pentru dezvoltarea noilor programe pentru gimnaziu, care au fost aplicate începând cu clasa a V-a în anul şcolar 2017/2018, s-a optat pentru structura programei de învăţământ primar.
– învăţământ profesional şi tehnic, liceu – filiera tehnologică : notă introductivă, locul modulului în cadrul planului de învăţământ, lista unităţilor de competenţă relevante pentru modul, tabelul de corelare a competenţelor şi conţinuturilor, sugestii pentru parcurgerea conţinuturilor modulului, resurse materiale minime necesare pentru parcurgerea modulului, condiţii de aplicare didactică şi evaluare/sugestii metodologice, exemple de instrumente de evaluare, adrese web şi alte surse de informare.

În general, construcţia programei şcolare are la bază modelul pedagogic al disciplinei şi reglează activitatea cadrelor didactice de la o anumită disciplină de învăţământ, de la definirea obiectivelor şi formularea strategiilor de învăţare şi instruire până la stabilirea strategiilor şi instrumentelor de evaluare.

Construcţia programelor şcolare presupune respectarea unor principii (Potolea, Toma, Borzea, 2012) : (a) principiul centrării pe elev, pe activitatea acestuia ; (b) principiul îmbinării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi-/pluri-, inter- şi transdisciplinar ; (c) principiul alinierii/coerenţei ; (d) principiul descongestionării ; (e) principiul flexibilizării/individualizării curriculumului ; (f) principiul corelării la particularităţile de vârstă ale elevilor ; (g) principiul respectării diversităţii (etnoculturale, lingvistice, religioase etc.) ; (h) principiul echilibrului etc.

Programa şcolară este un macroproiect pedagogic al disciplinei/domeniului şi, în acelaşi timp, o concretizare a unor principii de construire a cunoaşterii, aşa cum apar în diferite documente care fundamentează studiul ştiinţelor naturii şi ale societăţii.

12.1.2.1. Programele pentru învăţământul preşcolar

Curriculumul pentru educaţia timpurie este construit pornind de la *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani* (Ionescu, 2010), aprobate prin OM 3851/2010, şi aduce în atenţia cadrelor didactice următoarele componente: finalităţile, conţinuturile, timpul de instruire şi sugestii privind strategiile de instruire şi de evaluare pe cele patru intervale de vârstă (0-18 luni, 19-36 luni, 3-5 ani şi 5-6 ani). În educaţia timpurie, domeniile de dezvoltare (psihomotric, al limbajului, socioemoţional, cognitiv) sunt instrumente pedagogice esenţiale pentru a realiza individualizarea educaţiei şi învăţării, acestea dând posibilitatea de a identifica atât aptitudinile, cât şi dificultăţile fiecărui copil în parte.

Pentru nivelul preşcolar, curriculumul este structurat pe domenii experienţiale: Ştiinţe, Limbă şi comunicare, Om şi societate, domeniul Estetic şi creativ şi domeniul Psihomotric (Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului, 2008). Fiecare domeniu în parte prezintă: obiective-cadru; obiective de referinţă; exemple de comportamente; sugestii de conţinuturi.

Conform documentului de politică educaţională pentru educaţia timpurie, domeniile experienţiale sunt „câmpuri cognitive integrate", care transcend graniţele dintre discipline şi se intersectează cu domeniile tradiţionale de dezvoltare a copilului, respectiv: psihomotric, al limbajului, socioemoţional, cognitiv.

Programul anual de studiu (conţinutul) este organizat în jurul a şase mari teme anuale integratoare:

- Cine sunt/suntem?
- Când, cum şi de ce se întâmplă?
- Cum este, a fost şi va fi aici pe pământ?
- Cum planificăm/organizăm o activitate?
- Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?
- Ce şi cum vreau să fiu?

Obiectivele cadru sunt formulate în termeni generali şi exprimă competenţele care trebuie dezvoltate pe durata învăţământului preşcolar pe cele cinci domenii experienţiale.

Obiectivele de referinţă, precum şi exemplele de comportament, ca exprimări explicite rezultatelor învăţării (conceptelor, cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor, dar şi ale competenţelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă anuală de studiu şi pentru fiecare domeniu experienţial în parte. În formularea acestora s-a ţinut cont de:

- posibilităţile, interesele şi nevoile preşcolarului, precum şi respectarea ritmului propriu al acestuia;
- corelarea fiecărei noi experienţe de învăţare cu precedentele;
- încurajarea iniţiativei şi participarea preşcolarului la stabilirea obiectivelor, selecţia conţinuturilor şi a modalităţilor de evaluare;
- încurajarea învăţării independente prin oferirea de ocazii pentru a-şi construi cunoaşterea (atât în instituţia de învăţământ, cât şi în afara acesteia), precum şi a lucrului în grupuri mici pe centre de activitate (arii de stimulare) şi, pe cât posibil, în grupuri cu o componenţă eterogenă;
- stimularea autoreflecţiei, autoevaluării, autoreglării comportamentului de învăţare.

12.1.2.2. Programele pentru învăţământul primar

Structura programelor şcolare pentru clasele pregătitoare şi I-IV cuprinde următoarele elemente :

- notă de prezentare : include precizări privind statutul disciplinei de studiu şi alocările orare aferente potrivit planului-cadru de învăţământ ; trimiteri la documente relevante care susţin/întemeiază studiul disciplinei respective ; recomandări considerate semnificative din punctul de vedere al finalităţilor studierii disciplinei respective ; trăsături definitorii ale ofertei, noutatea abordării ; prezentarea structurii programei şcolare şi a semnificaţiei principalilor termeni-cheie utilizaţi ;
- competenţe generale : sunt definite pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul mai multor ani şcolari/pe un nivel de şcolaritate ;
- competenţe specifice şi activităţi de învăţare :
  - competenţele specifice se formează pe parcursul unui an şcolar, sunt derivate din competenţele generale şi reprezintă etape în dobândirea acestora ;
  - activităţile de învăţare au caracter de recomandare, au rolul de a orienta profesorul asupra modalităţilor de dezvoltare a competenţelor specifice prin intermediul conţinuturilor recomandate.
- conţinuturi ale învăţării : sunt selectate riguros din structura domeniilor de cunoaştere, prin raportare la competenţele specifice ;
- sugestii metodologice : au rolul de a orienta cadrul didactic în utilizarea programei şcolare pentru proiectarea demersului didactic şi pentru realizarea activităţilor de predare – învăţare – evaluare, în concordanţă cu specificul disciplinei şi cu particularităţile de vârstă ale elevilor şi cu respectarea diversităţii. Sugestiile metodologice includ recomandări de strategii didactice care contribuie predominant la realizarea competenţelor (de exemplu, învăţarea bazată pe probleme sau pe descoperire, implicarea în proiecte individuale sau de grup), propuneri de activităţi de învăţare sau moduri de abordare a conţinuturilor din perspectivă interdisciplinară şi integrată şi exemple de adaptare a programei la copiii cu nevoi speciale integraţi în învăţământul de masă, copiii supradotaţi/cu aptitudini speciale. Accentuarea corelaţiilor interdisciplinare sunt considerate premise esenţiale pentru aplicarea la clasă a programelor şcolare. De asemenea, sugestiile metodologice includ repere privind evaluarea învăţării, prin raportare la specificul competenţelor specifice urmărite.

Noua structură a programelor şcolare, alături de celelalte direcţii de restructurare propuse, urmăreşte să amelioreze înţelegerea şi aplicarea curriculumului naţional, clarificând sau detaliind acele elemente semnalate de cercetări şi de practicile curente ca fiind problematice :

- sprijinirea profesorului pentru a identifica modalităţi adecvate de lucru cu elevii, astfel încât să dezvolte competenţele specifice vizate de programă prin intermediul conţinuturilor recomandate ; în acest sens, au fost incluse exemplele de activităţi de învăţare ;
- accentuarea importanţei dimensiunii atitudinale a competenţelor ca rezultate ale învăţării, pornind atât de la nevoile semnalate de studii de a readuce în practicile şi preocupările cotidiene valorile şi formarea caracterului, cât şi de la centrarea curriculumului pe formare de competenţe ;

– sprijinirea profesorului în proiectarea şi realizarea unei evaluări adecvate şi cât mai obiective, întrucât s-a subliniat în repetate rânduri că vechile programe şcolare au abordat prea puţin evaluarea şi nu au oferit profesorului reperele necesare.

SARCINĂ DE LUCRU 3
Elaboraţi o programă de opţional pentru învăţământul primar care să aibă o abordare integrată (inter- sau transdisciplinară). Programa dvs. va respecta structura programei pentru învăţământul primar.

12.1.3. *Manualul şcolar*

Manualul este un produs curricular conceput pe baza programei şcolare, care conţine categorii diferite de cunoştinţe, precum şi modalităţi de structurare ale acestora, menite să susţină demersul de învăţare al elevului şi organizarea procesului didactic în ansamblu (Potolea, Toma, Borzea, 2012).

Este un instrument de lucru important pentru elevi, urmează îndeaproape programa şcolară, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată realiza obiectivele pedagogice stabilite prin programa şcolară în condiţiile definite prin principii pedagogice generale şi specifice.

Asemenea programelor şcolare, manualul este un produs cultural faţă de care şcoala, dar şi ansamblul societăţii au aşteptări manifeste. Manualul şcolar reprezintă un „document oficial de politică a educaţiei, care asigură concretizarea programei şcolare într-o formă ce vizează prezentarea cunoştinţelor şi capacităţilor la nivel sistemic, prin diferite unităţi didactice, operaţionalizabile, în special, din perspectiva elevului : capitole, subcapitole, grupuri de lecţii/cursuri, seminarii ; lecţii/cursuri, seminarii ; secvenţe de învăţare etc.” (Cristea, 2000, p. 132).

Fiind un document de importanţă maximă în concretizarea conţinuturilor învăţământului, manualului îi sunt specifice o serie de funcţii enumerate şi analizate de mai mulţi autori.

De exemplu, I. Nicola (1996, p. 372), abordând această chestiune, a identificat ca principale funcţii ale manualului :

- funcţia de informare justificată prin faptul că orice manual reprezintă o importantă sursă de cunoaştere pentru elevi ;
- funcţia formativă, explicabilă prin faptul că, operând asupra conţinuturilor, elevii îşi formează o serie de deprinderi de muncă intelectuală, îşi dezvoltă structuri operatorii adaptate diverselor tipuri de conţinuturi, se familiarizează cu o serie de algoritmi valabili pentru anumite categorii de sarcini ;
- funcţia stimulativă, explicabilă în sensul că, prin calităţile sale, manualul poate amplifica motivaţia elevilor pentru activitatea de instruire, le poate stimula curiozitatea, poate lărgi aria intereselor şi preocupărilor pentru cunoaştere ;
- funcţia de autoevaluare, deoarece manualul poate pregăti elevii pentru autoeducaţie, ajutându-i să-şi formeze un stil de muncă individual graţie căruia să poată dobândi pe viitor o serie de cunoştinţe şi informaţii prin efort personal.

Un alt autor, R. Seguin (1989, pp. 22-24), referindu-se la funcţiile manualului, consideră că printre cele mai importante sunt :

– funcţia de informare – care implică :
  • selecţie a cunoştinţelor dintr-o anumită disciplină şi o anumită temă, în măsura în care achiziţia ştiinţei trebuie să facă progrese, în funcţie de succesiunea anilor de studiu şi pentru a nu depăşi programa şi a evita supraîncărcarea ;
  • filtrare a acestor cunoştinţe, pentru a le reda, uneori pentru a le simplifica şi a le face accesibile şi clare ;
– funcţie de structurare şi de organizare a învăţării conform căreia învăţarea se poate realiza prin mai multe modalităţi :
  • de la experienţa practică a elevilor la teorie ;
  • de la teorie la exerciţii de aplicare practică cu controlul achiziţiilor ;
  • de la exerciţii practice la elaborarea teoriei ;
  • de la prezentare teoretică la exemple, la ilustrări ;
  • de la exemple şi ilustrări la observare şi analiză ;
– funcţia de ghidare/dirijare a învăţării are două alternative :
  • repetarea, memorizarea, imitarea modelelor ;
  • activitate deschisă şi creativă a elevului.

Manualul reprezintă *o carte a elevului* (nu a profesorului) şi trebuie redactat astfel încât să fie înţeles perfect de către acesta ; dar „a traduce în limba elevilor limba savanţilor nu este chiar la îndemâna oricui, nici măcar a savanţilor” (Negreţ-Dobridor, 2008, p. 230). După cum precizează acelaşi autor, manualul trebuie elaborat astfel încât să poată fi utilizat ca instrument de autodidaxie, fiind exclusiv o carte pentru studiul independent ; la limită, manualul trebuie să poată fi folosit de elev pentru a-l „înlocui”, parţial sau total, pe profesor în procesul propriei formări ; prin urmare, pe parcursul redactării, autorul trebuie să se transpună în situaţia elevului care „încă nu ştie ceea ce autorul trebuie să ştie foarte bine” (*ibidem*).

Din perspectivă curriculară are calităţile unui proiect pedagogic deschis. Manualele alternative propun structuri de operaţionalizare a conţinutului echivalente valoric, stimulând realizarea obiectivelor generale şi specifice stabilite unitar la nivelul unei programe unice, deschisă pedagogic din perspectiva proiectării şi a dezvoltării curriculare.

În pofida faptului că materiale ce au ca suport noile tehnologii informatice se dezvoltă în ritm alert, manualul (tipărit sau în varianta sa digitală) continuă să fie considerat principalul instrument pentru implementarea curriculumului. De exemplu, în contextul asumării unui curriculum centrat pe competenţe, tot mai multe ţări iau iniţiative în domeniul manualelor pentru a se asigura că problematica domeniilor de competenţe este bine reflectată la nivelul resurselor de învăţare. Manualele devin un vehicul al schimbării prin capacitatea lor de a include exerciţii ce ajută elevii să integreze noile învăţări, să facă legături între subiecte sau să deruleze proiecte, prin sugestiile de evaluare şi autoevaluare şi prin legăturile cu lumea extraşcolară.

12.1.3.1. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor

Tipologiile de clasificare a manualelor sunt diverse şi pot avea ca referinţă sistemul educaţional în care funcţionează, domeniile de cunoaştere pe care le reprezintă sau finalităţi educaţionale specifice (tematice, pe competenţe specifice, pe paliere de performanţă).

Criteriile utilizate cel mai frecvent sunt : metoda de lucru, structurarea şi organizarea conţinutului şi grupul-ţintă (Potolea, Toma, Borzea, 2012).

La fiecare temă pe care o detaliază, manualul trebuie să cuprindă (Negreţ-Dobridor, 2008, pp. 230-231) : „a) obiectivele pedagogice urmărite, enunţate pe înţelesul elevului ; b) sarcini de lucru (de învăţare) conexe obiectivelor ; c) informaţii pentru realizarea sarcinilor de învăţare cât mai clare şi sugestive (însoţite de ilustraţii, scheme etc.) ; d) sarcini de lucru suplimentare pentru aprofundarea studiului ; e) surse suplimentare pentru completarea cunoştinţelor (audio, video etc.) ; f) exerciţii de autoevaluare, liste etc.

Concepţia şi formatul manualelor se schimbă constant, pentru a răspunde cerinţelor psihologice, pedagogice, sociale actuale. În prezent, în lumina schimbărilor paradigmatice la nivelul educaţiei, a apariţiei unor grupuri nontradiţionale de educabili, a noilor teorii ale învăţării corelate şi utilizării tehnologiilor digitale care evidenţiază caracteristici specifice ale noilor generaţii de elevi, remarcăm tendinţe evidente de reconsiderare a manualelor şcolare. La un nivel foarte general de analiză, se poate observa evoluţia manualelor şcolare în direcţia transformării lor în resurse flexibile, adaptate de învăţare (manualele alternative), în facilitarea construcţiei şi reconstrucţiei cunoaşterii prin susţinerea unor reţele sociale, în validarea unor modalităţi alternative de dezvoltare a cunoaşterii sau devenirea lor în resurse cu caracter generativ pentru procesul de învăţare al elevilor.

Astfel, dimensiunea publică şi aplicativă transformă manualul într-o instanţă de comunicare între grupul de aceeaşi vârstă şi între generaţii. Accentul cade pe dezvoltarea abilităţilor sociale (cooperare, empatie, negociere, comunicare) şi pe afirmarea conştiinţei interculturale din perspectiva înţelegerii şi experimentării altor culturi. Contribuţia la dezvoltarea competenţelor de comunicare, dar şi la cele sociale şi interculturale devine punct de plecare în organizarea conţinutului manualelor. Acest aspect poate fi cu şi mai mare uşurinţă pus în discuţie atât în relaţie cu manualele digitale, cât şi cu cele *open-source*, care probabil vor deveni mult mai comune pe parcursul anilor viitori.

În aceeaşi linie de argumentaţie, manualul tinde să devină doar unul dintre materialele-suport disponibile. În condiţiile în care sursele de informare se înmulţesc, iar accesul la cunoaştere se democratizează, manualul (fie digitalizat sau pe suport clasic) îşi va deplasa centrul de greutate pe utilizarea cunoaşterii, pe construirea demersurilor de investigaţie la nivelul unui domeniu şi pe capacitatea de transfer de cunoştinţe şi de tehnici de lucru intelectual dintr-un domeniu de cunoaştere în altul. Focalizarea pe activitatea elevului devine astfel tot mai importantă.

Nu în ultimul rând, acest tip particular de text începe să fie regândit ca vehicul de informaţie primară şi set de tehnici de alfabetizare. Contactul cu elementul primar al oricărui domeniu de cunoaştere (sursa, experimentul, problematica, terminologia etc.) devine centrul atenţiei, chiar dacă aceasta va însemna modificarea raportului dintre diferitele categorii de text dintr-un manual (text de autor, imagini, sarcini de lucru). Caracterul deschis al conţinuturilor şi al opţiunilor metodologice permite transferul experienţial al învăţării în contexte diferite.

În acelaşi timp, manualul trebuie să-şi demonstreze eficienţa ca instrument de învăţare, din perspectiva elevului şi ca element de referinţă pentru profesor.

La nivel practic, manualele şcolare concretizează programele şcolare în diferite unităţi didactice sau experienţe de învăţare. Conform autorilor Potolea şi Manolescu

(2006), conţinuturile din manual sunt sistematizate pe capitole, subcapitole, lecţii, teme ; problematica manualelor alternative (elaborarea şi difuzarea simultană a mai multor manuale prin aceeaşi disciplină sau arie curriculară) presupune din partea cadrelor didactice practicieni „competenţe psihopedagogice deosebite pentru alegerea acelor manuale care se adaptează cel mai mult caracteristicilor psihocomportamentale ale elevilor, precum şi propriilor aptitudini şi stiluri didactice" (Potolea şi Manolescu, 2006, p. 119). Introducerea manualelor alternative în învăţământul preuniversitar a provocat discuţii şi controverse aprinse, însă astăzi acestea au devenit o realitate şi fac parte din peisajul şcolar cotidian. Important este ca manualul „să respecte cerinţele programei şcolare" ; manualul oferă „suportul" pentru a realiza competenţele, capacităţile, abilităţile etc. prevăzute de programă (Manolescu, 2006, pp. 196-201).

Manualul alternativ nu doar că induce o altă faţă a lucrurilor, dar formează apetitul respectării alterităţii, a multiplicităţii opiniilor purtate de semeni. Constituie un instrument în avantajul elevilor, pentru că relativizează informaţia la particularităţi şi posibilităţi concrete, precum şi în sprijinul profesorilor, care pot realiza mai uşor o diferenţiere şi individualizare autentică în învăţare. Însă manualul alternativ sfârşeşte prin a deveni unic după ce a fost ales atât timp cât nu sunt încurajate şi alte surse de documentare.

Iată câteva deosebiri între manualul tradiţional şi manualul alternativ.

Tabelul 12.1. *Deosebiri între manualul tradiţional şi manualul alternativ*

Manualul tradiţional	Manualul alternativ
Operează o selecţie rigidă a conţinuturilor din care rezultă un ansamblu fix de informaţii vizând o tratare amplă, de tip academic.	Operează o selecţie din care rezultă un ansamblu variabil de informaţii, în care profesorul şi elevul au spaţiu de creaţie.
Informaţiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă şi autosuficientă. Informaţiile constituie un scop în sine.	Informaţiile sunt prezentate astfel încât permit interpretări alternative şi deschise. Informaţia constituie un mijloc pentru formarea unor competenţe, valori şi atitudini.
Oferă un mod de învăţare care presupune memorarea şi reproducerea.	Oferă un mod de învăţare care presupune înţelegerea şi explicarea.
Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoaşteri de tip ideologic.	Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

În concepţia lui Mialaret, elaborarea unui manual şcolar eficient presupune respectarea următoarelor criterii pedagogice : (1) selectarea informaţiei cu valoare formativă superioară ; (2) accesibilizarea informaţiei selectate printr-o formă de prezentare inteligibilă şi stimulativă (imagini, tabele, indicatori, elemente rezumative etc.) ; (3) adaptarea informaţiei la situaţii formative multiple (deschise în direcţia educaţiei permanente) ; (4) asigurarea coerenţei pedagogice interne (ordonarea-corelarea, orientarea formativă a informaţiei) şi externe (în raport cu diferite autorităţi, modele, imperative sociale exprimate de la nivelul comunităţii educative locale şi teritoriale) ; (5) facilitarea surselor de consultaţii didactice realizabile la nivelul interacţiunii dintre instruire formală – nonformală – informală (Mialaret, 1991, p. 489).

12.1.3.2. Manualele digitale

„Acolo trăiesc dragonii!" – scriau vechii cartografi, marcând ţinuturile înfricoşătoare, necunoscute până la acel moment. Pe măsură ce cunoaşterea avansa, teritoriile locuite de dragoni se restrângeau rând pe rând. Există însă în continuare suficiente zone locuite de dragoni pe hărţile noastre mintale, inclusiv pe cele care îşi propun să reprezinte (ce înseamnă) învăţarea şi modul în care se produce aceasta.

Discuţia pe tema învăţării devine cu atât mai necesară în relaţie cu studiul asupra noilor generaţii şi a trăsăturilor pe care acestea le dezvoltă în contextul utilizării tehnologiilor digitale. Preocuparea faţă de modul în care tehnologiile intelectuale influenţează procesul de învăţare şi devenirea umană în ansamblul său nu este una recentă. Nicholas Carr spunea în lucrarea sa *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman* (2012) că orice tehnologie este o expresie a voinţei umane. Prin intermediul instrumentelor noastre, căutăm să ne extindem puterea şi controlul asupra împrejurărilor în care ne aflăm.

Impactul tehnologiilor digitale este extrem de rapid, iar psihologia, ştiinţele cognitive, neuroştiinţele şi ştiinţele educaţiei contribuie fiecare la explicarea fenomenului învăţării, aşa cum se manifestă astăzi, modelat inclusiv prin utilizarea acestor tehnologii digitale. Cu siguranţă, problema care apare nu este legată de posibilitatea ca tehnologiile digitale să influenţeze învăţarea, ci de modul în care are loc acest fenomen. În plus, nu este vorba doar despre faptul că tehnologiile dezvoltă şi potenţează categorii noi de abilităţi, ci despre faptul că le „reconstruiesc" substanţial şi le pun într-o lumină nouă pe cele pe care deja le deţinem sau le valorizăm la nivel social, adăugând în acest fel noi dimensiuni și semnificații. Un exemplu relevant este oferit de John Seely Brown, care în

aici, rugămintea de a revedea fraza; ce înseamnă comportament „adecvat" și „întărire prin condiționare negativă"?

alfabetizare inclusiv la nivelul imaginilor şi chiar a ecranelor diferitelor tipuri de tehnologii. Abilitatea de a „citi" texte multimedia şi de a te simţi confortabil şi competent (n.n.) în faţa noilor şi diverselor categorii de tehnologii digitale nu este deloc trivială. De multe ori trecem cu vederea această capacitate; avem tendinţa să credem că a privi un film, de exemplu, nu necesită nicio abilitate specifică. Dacă, totuşi, aţi fi trăit în afara societăţii timp de 10 ani, apoi v-aţi fi întors şi aţi fi văzut un film, aţi fi considerat această experienţă drept una confuză, disonantă. Formatul ştirilor transmise şi (chiar) prima pagină a ziarelor sunt foarte diferite de cele de acum 10 ani. Cu toate acestea, genurile web se modifică pe perioade mult mai scurte, de până la câteva luni. Noua alfabetizare, dincolo de text şi imagine, implică capacitatea de a naviga prin multitudinea de informaţii.

Dezbaterile pe tema reconfigurării manualelor în formă digitală reprezintă în esenţă o dezbatere pe tema procesării cognitive a generaţiilor digitale. Cercetările din domeniul neuroştiinţelor tind să valideze ipoteza conform căreia aceste generaţii au o preferinţă evidentă pentru învăţare relaţionată conţinuturilor multimedia – audio, video, text, aplicaţii, jocuri etc. Mai mult, elevul din aşa-numita *app generation* „are o preferinţă pentru învăţare pe conţinuturi multimedia", „vrea ca din 2 click-uri să ajungă la informaţie", „să îşi personalizeze ritmul", aşa cum afirmă Mircea Miclea (2018).

Învăţământul preuniversitar are nevoie de includerea conţinuturilor multimedia în învăţare, nu numai a manualelor tipărite. Mai mult, este imperativ ca aceste conţinuturi multimedia să fie bine organizate. Există cercetări în ştiinţele cognitive care susţin că simpla utilizare a conţinuturilor multimedia nu înseamnă neapărat profit cognitiv. Depinde

cum este organizat acest conţinut multimedia, iar literatura de specialitate reliefează modalităţi de organizare pentru un maximum de profit cognitiv.

12.1.3.3. Evaluarea manualului

„În ce măsură manualul susţine curriculumul ? ” este o întrebare devenită criteriu standard în procedura de avizare a manualului. Conformitatea cu programa şcolară sau chiar congruenţa curriculară sunt criterii esenţiale în procesul de evaluare, permiţând evidenţierea modului în care se transpun în termenii elevului diferitele elemente componente ale programei şcolare. Cu toate acestea, reperele privind evaluarea manualelor se fundamentează pe principiile de construcţie a acestora, derivate din principiile de construcţie a curriculumului naţional în ansamblu (Potolea, Toma, Borzea, 2012) şi vizează :

- finalităţile din structura programelor şcolare pot fi prezentate explicit în structura capitolelor/lecţiilor, şi, de asemenea, convertite în sarcini de lucru şi în criterii de selecţie a resurselor şi de orientare a evaluării ;
- conţinuturile învăţării se referă la aspecte concrete privind cantitatea şi densitatea informaţiilor, reprezentativitatea lor, prezenţa unor structuri nondisciplinare, diversitatea modalităţilor de concretizare a conţinuturilor (de la textul lecţiei la reprezentări grafice şi imagini) ;
- rolul manualului în organizarea şi conducerea învăţării vizează concret aspecte metodologice şi strategii de evaluare precum metodele de învăţare activă, diferenţierea, diversitatea şi accesibilitatea sarcinilor de lucru, facilitarea demersurilor reflexive, a interacţiunii şi a învăţării autonome, stimularea motivaţiei etc. ;
- reflectarea universului referenţial al elevului se referă la deschiderea manualului către promovarea valorilor, dar şi la conexiunile sugerate cu viaţa cotidiană ;
- aspectele referitoare la prezentarea grafică pot include aprecieri privind calitatea grafică (text, imagini, culori), elemente de tehnoredactare, dimensiunea literelor, varietatea modurilor de structurare a lecţiilor.

Operaţionalizate, aceste repere iau următoarea formă :

Conţinuturile. Cu privire la acest concept, cadrul didactic poate formula următoarele întrebări :

- Răspund conţinuturile finalităţilor programei ?
- Sunt la nivelul de înţelegere al elevilor ?
- Sunt exacte, precise, actuale, variate ?
- Sunt suficient de dezvoltate în raport cu enunţurile sintetice ale programei ?
- Contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor ?
- Ce valori promovează ? Sunt explicit prezentate ? Ce valori sunt ascunse ?
- Progresia conceptelor şi a cunoştinţelor vehiculate se realizează de la simplu la complex, de la elementar la superior ?
- Sunt conceptele clar explicate ?
- Sunt activităţile de învăţare, experimentele propuse suficient de variate ?
- Necesită activităţile de învăţare intervenţia profesorului sau pot fi realizate de elev fără ajutor ?
- A făcut autorul eforturi să integreze conţinuturile a două sau mai multe discipline atunci când a fost posibil ?

Abordările pedagogice. Întrebări :

- Corespund metodele folosite şi recomandate în manual concepţiilor pedagogice ?
- Metodele corespund unei pedagogii directiviste sau nondirectiviste ?
- Presupune manualul activităţi de cercetare din partea elevului ?
- S-a ţinut seama de interesele elevilor ?
- S-a ţinut seama de caracteristici ale elevilor precum : vârsta, mediul de viaţă etc. ?
- Prezintă manualul exerciţii de învăţare şi de control pentru fiecare capitol ?
- Sunt exerciţiile variate ?
- Sunt formulate clar şi precis ?
- Pot ele prezenta un mijloc de evaluare a învăţării ?
- Sunt ele prezentate în aşa fel încât elevul să se verifice singur ?

Redactarea, organizarea. Întrebări :

- Prezintă manuscrisul o organizare logică a redactării (prezentare, text principal divizat în capitole şi subcapitole, rezumat, exerciţii, evaluare) ?
- Sunt capitolele echilibrate ?
- Este întinderea capitolelor în acord cu importanţa temelor tratate ?
- Există capitole prea lungi sau prea scurte ?

Limbajul. Întrebări :

- Este limbajul adaptat nivelului elevilor ?
- Ţine cont vocabularul utilizat de achiziţiile anterioare ale elevilor ?
- Sunt explicate cuvintele noi ?
- Au frazele structura şi lungimea corespunzătoare ?
- Este clară semnificaţia textului ?
- Sunt justificate elementele de punctuaţie ?

Ilustraţiile. Întrebări :

- Se justifică toate ilustraţiile din manual ?
- Corespund conţinuturilor capitolelor ?
- Sunt clare şi precise ?
- Transmit informaţii interesante ?
- Sunt sugestive ?
- Sunt estetice ?
- Sunt corect plasate în pagină ?
- Sunt clare explicaţiile ce le însoţesc ?
- Se justifică costurile ilustraţiilor ?

Alte aspecte :

- Firul conducător.
- Se urmează o logică ?
- Rezumatul.
- Rezumatul este plasat la începutul sau la sfârşitul capitolului ? Este clar, concis ?
- Stilul de redactare.
- Stilul de redactare este sobru, precis sau imprecis ?
- Primele şi ultimele pagini.
- Introducerea prezintă clar obiectivele disciplinei şi ale manualului ?
- Cuprinsul este precis şi detaliat ?
- Manualul are un index ?

Pentru manualele digitale pot fi introduse criterii suplimentare de evaluare privind calitatea şi relevanţa secvenţelor video, audio, a aplicaţiilor, gradul de uşurinţă a navigării în manual, intuitivitatea etc.

Toate aceste repere se concretizează în continuare în : criterii de evaluare, indicatori, scale de măsurare şi descriptori asociaţi acestora, cu rolul de a ghida procesul de selecţie a manualelor alternative.

Prezentăm mai jos, cu titlul de exemplu, câteva dintre modalităţile de particularizare.

Tabelul 12.2. *Finalităţile din structura programelor şcolare*

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
1. Corespondenţa manual-programă din perspectiva competenţelor	1.1. Includerea explicită a competenţelor în structura manualului.	Competenţele din programă pot fi identificate la nivelul unor componente ale manualului.	Competenţele din programă sunt prezentate parţial în manual.	Toate competenţele din programă sunt explicit prezentate.
	1.2. Dezvoltarea competenţelor cu ajutorul resurselor propuse de manual (activităţi de învăţare, surse scrise şi vizuale).	Resurselor propuse de manual sunt insuficiente pentru dezvoltarea competenţelor.	Competenţele pot fi dezvoltate prin intervenţii asupra resurselor propuse de manual (concretizarea activităţilor, completarea surselor vizuale şi scrise).	Manualul oferă resurse adecvate (suficiente, diverse, bine organizate) pentru dezvoltarea competenţelor.
	1.3.....			

Tabelul 12.3. *Aspecte referitoare la conţinuturile învăţării*

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
2. Corespondenţa manual-programă din perspectiva conţinuturilor	2.1. Calitatea informaţiilor furnizate de manual.	Majoritatea informaţiilor au caracter teoretic, fiind nerelevante în raport cu dezvoltarea competenţelor.	Predomină informaţii ştiinţifice formale, puţin relevante pentru dezvoltarea competenţelor disciplinare.	Dozaj echilibrat de informaţii pertinente şi relevante pentru dezvoltarea competenţelor asumate de curriculum în ansamblu.
	2.2. Modul de concretizare a conţinuturilor.	Modalităţile de concretizare a conţinuturilor sunt insuficiente în raport cu specificul disciplinei.	Există câteva modalităţi de concretizare a conţinuturilor care trebuie completate.	Modalităţile de concretizare conţinuturilor sunt corespunzătoare şi suficiente.
	2.3....			

Tabelul 12.4. *Rolul manualului în organizarea şi conducerea învăţării*

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
3. Manualul ca instrument de învăţare	3.1. Promovarea principiilor învăţării active.	Manualul nu promovează învăţarea activă.	Manualul provoacă în mică măsură gândirea critică şi motivaţia pentru învăţare.	Manualul facilitează descoperirea, gândirea critică şi motivaţia pentru învăţare.
	3.2. Diferenţierea sarcinilor de învăţare.	Manualul nu conţine sarcini de învăţare diferenţiate.	Sarcinile de învăţare incluse pot fi reformulate pentru a facilita diferenţierea.	Majoritatea sarcinilor incluse ţin cont de diferenţierea în învăţare.
	3.3. …			

12.1.4. *Auxiliarele curriculare*

Auxiliare curriculare sunt produse curriculare utilizate de cadrele didactice şi de elevi în procesul didactic, pentru implementarea adecvată şi eficientă a curriculumului.

Conform lui Dan Potolea (2002, pp. 81-82), auxiliarele curriculare „se disting prin caracterul lor accentuat instrumental-operaţional, faţă de planul de învăţământ şi programa şcolară, care, fără a-şi refuza o dimensiune instrumentală au un caracter mai accentuat prescriptiv-valoric, indicând schimbări dezirabile în dezvoltarea personalităţii". Acestea integrează, în textura lor internă şi în modul de validare, deopotrivă, componentele structurale şi procesuale ale curriculumului. Desigur, planul de învăţământ şi programa şcolară rămân structuri curriculare fundamentale, în funcţie de care se elaborează celelalte produse curriculare ; în acelaşi timp, sunt componentele esenţiale, care dau identitate curriculumului naţional din orice ţară.

Ghidurile metodologice de aplicare a noului curriculum, de proiectare şi evaluare pentru diferitele discipline de învăţământ au o valoare informativă, normativă şi euristică pentru cadrele didactice, care nu întotdeauna au o relaţie directă cu factorii de decizie din domeniul politicii educaţionale. Ele explicitează direcţiile de acţiune, principiile şi structurile de acţiune (prin exemplificări concrete) şi facilitează orientarea învăţământului pe traiectele preconizate de decidenţi.

Ghidurile metodologice oferă clarificări şi răspunsuri la diverse întrebări cu privire la înţelegerea programei şcolare, la realizarea planificărilor calendaristice, la proiectarea activităţii didactice. De asemenea, propun sugestii pentru optimizarea modalităţilor de utilizare a manualelor şi a altor materiale didactice, precum şi modele de bună practică realizate în şcoli (Ilie, 2009).

Ghidurile metodice sunt manuale ale profesorilor – didactici de specialitate – de care cadrele didactice să se poată folosi în activitatea la clasă şi au rolul de a le prezenta acestora noile orientări la care să se adapteze. Cadrul didactic foloseşte ghidurile şi materialele metodice ca structuri de perfecţionare ; activităţile sugerate sau îndrumările prezente oferă posibilitatea unei abordări flexibile şi deschise ale elementelor de conţinut, creând în acelaşi timp motivaţie pentru învăţare. Autorii unor asemenea materiale trebuie să conştientizeze faptul că în demersul lor optează pentru un model specific al

inteligenţei sau intelectului celui care învaţă şi cu o concepţie predominantă despre predare şi învăţare, fie implicit, fie explicit ; se operează cu două modele (Manolescu, 2006, p. 202) :

- modelul unei învăţări bazate pe receptivitatea copiilor/elevilor şi pe pasivitatea acestora ;
- modelul centrat pe învăţare activă şi interactivă, materialele pun probleme şi cer soluţii, angajând gândire şi imaginaţia copiilor.

În prezent, la dispoziţia profesorului din învăţământul preşcolar şi primar, a copiilor şi elevilor se află o varietate de instrumente de prezentare, de prelucrare a informaţiilor şi de comunicare. Acestea alcătuiesc „pachete de instruire şi învăţare". Unele componente pot fi utilizate numai de educatoare şi învăţătoare ca materiale didactice necesare organizării „predării" (ghiduri metodice, îndrumare, culegeri etc.), altele sunt destinate preşcolarilor şi elevilor pentru individualizarea, conturarea şi aprofundarea învăţării (poveşti, fotografii, caiete de colorat etc.).

Educatoarea va selecta materialele auxiliare (cărţi de poveşti, caiete de lucru etc.) pe care le va pune la dispoziţia copiilor/elevilor sau le va recomanda părinţilor în funcţie de următoarele criterii (Manolescu, 2006, pp. 203-205) :

- conţinuturile (răspund obiectivelor învăţământului primar/preşcolar ? Sunt la nivelul de înţelegere al copilului/elevului ? Sunt exacte, precise, actuale şi variate ? Contribuie la formarea atitudinilor sociale şi morale pozitive şi la dezvoltarea valorilor ?) ;
- abordările pedagogice (stimulează activitatea investigativă a copilului ? Ţine seama de interesele copilului/elevului, de vârsta, mediul de viaţă al copilului/elevului ? este materialul în concordanţă cu concepţiile pedagogice moderne ?) ;
- redactarea (organizarea materialului, limbaj adaptat, vocabular, stil de redactare) ;
- ilustraţiile (corespund temei ? Sunt clare şi precise ? Sunt sugestive şi estetice ? Sunt corect plasate în pagină, transmit informaţii interesante ?)

Ghidurile trebuie să conţină, în mod obligatoriu „a) modelul pedagogic al disciplinei ; b) tabloul complet al finalităţilor şi obiectivelor disciplinei ; c) standardele de performanţă pe ani de studiu, semestre, capitole (unităţi de conţinut, module etc.) d) proiecte pedagogice model pentru toate activităţile didactice esenţiale ; e) baterii de teste docimologice (predictive, formative şi sumative) ; f) consideraţii teoretico-pedagogice privind specificul disciplinei (domeniului) ; g) recomandări bibliografice pentru aprofundarea pedagogică şi de specialitate a domeniului" (Negreţ-Dobridor, 2008, p. 231).

Parte a didacticii generale care studiază principiile şi strategiile didactice adaptate specificului fiecărui obiect de învăţământ, materialele de învăţare complementare sau auxiliare în raport cu manualul şcolar implică aceeaşi logică de concretizare/operaţionalizare a conţinutului instruirii. Calitatea lor depinde de „capacitatea de : proiectare flexibilă a unităţilor de conţinut ; stimulare optimă a disponibilităţilor creative ale profesorului ; angajare deplină a resurselor de învăţare şcolară ale elevului".

Softul educaţional, care începe să fie destul de răspândit, poate deveni un suport important pentru predarea eficientă. Conţinutul disciplinelor înţeles în sens larg este transpus în format multimedia care solicită diferite simţuri (vizual, auditiv, tactil), generând astfel curiozitate şi interes pentru a susţine şi facilita procesul de învăţare. Aplicaţiile educaţionale încep la rândul lor să fie populare în spaţiul educaţional.

Auxiliarele didactice (culegeri de texte, probleme, fişe care asigură predarea sau evaluarea, ipostaze de modelare şi simulare ale situaţiilor reale) sunt suporturi materiale care facilitează transmiterea de conţinuturi, sporind impactul psihologic, motivaţia pentru învăţare.

Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare a publicat în 2012 un set de cinci studii importante care şi-au propus să evalueze într-o manieră coerentă impactul reformei curriculare asupra diferitelor domenii ale învăţământului românesc : mediul şcolar (Iosifescu, 2012), performanţă şcolară (Neacşu, 2012a), modul în care a evoluat relaţia dintre curriculum – competenţe – motivaţie – rezultate şcolare (Neacşu, 2012b), proiectarea programelor şi a manualelor şcolare (Căpiţă, 2012) şi analiza politicilor curriculare (Creţu, Iucu, 2012).

Studiile amintite fundamentează lucrarea *Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional* (Potolea, Toma, Borzea, 2012, p. 7), care a deschis calea şcolii româneşti spre o „etapă de reformă avansată, care propune o nouă concepţie asupra curriculumului şcolar, un nou cadru de referinţă pentru proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculară, documente curriculare moderne şi condiţii de implementare în sisteme coerente cu acestea" (Negreţ-Dobridor, 2014, p. 448). Autorii optează şi argumentează pentru ideea unei noi construcţii curriculare, care răspunde cu adevărat cerinţelor Legii Educaţiei nr. 1/2011, cât şi noului context european ; demersul gravitează în jurul a trei concepte nodale – „competenţe, centrarea pe elevi şi asigurarea calităţii şi aduce, conform autorilor, zece elemente de noutate" (Potolea, Toma, Borzea, 2012, pp. 235-241).

În sinteză, considerăm că toate produsele curriculare menţionate se supun unor principii teoretice şi norme metodologice generale ; fiecare categorie de produs reclamă însă şi problematici distincte privind construcţia, implementarea şi evaluarea sa. De aici rezultă că, alături sau în interiorul teoriei generale a curriculumului, se vor dezvolta subteorii şi metodologii analitice, corespunzătoare principalelor categorii curriculare : plan de învăţământ, programă, manual şcolar.

Curriculumul este în esenţă un *proiect* care are valoarea unui plan de acţiune educaţională, constituie „o ipostază superioară a curriculumului ca reprezentare a acţiunii" care vizează „activităţi depărtate în timp, de anvergură anticipativă". Din punct de vedere *funcţional*, acest proiect indică finalităţi de atins, orientează, organizează şi conduce procesul de instruire şi învăţare ; din punct de vedere *structural,* include finalităţi, conţinuturi, timp de instruire/învăţare, strategii de predare-învăţare şi strategii de evaluare ; din punctul de vedere *al produsului*, se concretizează în plan de învăţământ, programă şcolară, manual şi o varietate de materiale curriculare auxiliare.

Dezvoltarea curriculară generează o nouă structură operaţională a activităţii de instruire/educaţie a cărei consistenţă internă susţine interdependenţa acţiunilor didactice de predare – învăţare – evaluare, deschisă (auto)perfecţionării permanente.

Teme de reflecţie

Sarcină de lucru 4

În tabelele de mai sus (tabelele 2, 3 şi 4), regăsiţi exemplificate câteva modalităţi de particularizare a criteriilor de evaluare a manualelor şcolare sub forma indicatorilor şi descriptorilor.

Pasul 1 : Pentru primele trei criterii, identificaţi suplimentar alţi doi indicatori şi descriptori corespondenţi, iar pentru ultimele două criterii, câte trei indicatori şi descriptorii aferenţi.

Pasul 2 : În baza acestor criterii (gata oferite şi identificate de dvs.), evaluaţi un manual la alegerea dvs. pentru învăţământul primar. Se va menţional manualul şi datele de identificare ale acestuia.

Sarcini de lucru (reluare)

Având în vedere actualul plan de învăţământ pentru învăţământul primar, elaboraţi orarul pentru una dintre clasele I – a IV-a la alegere, luând în considerare particularităţile psihologice ale elevilor şi dinamica activităţii intelectuale.

Analizaţi comparativ planul cadru de învăţământ pentru învăţământul primar din România cu cel din alt stat – discipline de învăţământ, organizarea disciplinelor pe categorii, număr de ore, raport trunchi comun – opţionale. Identificaţi surse şi resurse ; exprimaţi-vă opinia şi argumentaţi.

Elaboraţi o programă de opţional pentru învăţământul primar care să aibă o abordare integrată (inter- sau transdisciplinară). Programa dvs. va respecta structura programei pentru învăţământul primar.

Bibliografie

Carr, N. (2012). *Superficialii. Efectele internetului asupra creierului uman*. Bucureşti : Editura Publica.

Căpiţă, L. (coord.) (2012). *Analiza programelor şi a manualelor şcolare alternative*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.) (1988). *Curs de pedagogie*. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.

Creţu, C., Iucu, R. (coord.) (2012). *Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.

Cristea, S. (2000). *Dicţionar de pedagogie*. Bucureşti : Editura Litera Internaţional.
Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi : Editura Polirom.
Iosifescu, Ş. (coord.) (2012). *Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Manolescu, M. (2006). *Curriculum pentru învaţământul primar şi preşcolar*, ed. a III-a revăzută Bucureşti : Editura Credis.
Mialaret, G. (1991). *Pédagogie générale*. Paris : PUF.
Neacşu, I. (2012a). *Analiza dinamicii performanţelor şcolare ale elevilor.* Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Neacşu, I. (2012b). *Stadiul relaţiilor dintre curriculum, competenţe, motivaţie, învăţare şi rezultate şcolare.* Bucureşti : Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare, Editura Didactică şi Pedagogică.
Negreţ-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi : Editura Polirom.
Negreţ-Dobridor. I. (coord.) (2014). *Tratat de pedagogie universală*, vol 1, partea a II-a. Bucureşti : Editura Academiei Române.

Capitolul 13

Noi abordări curriculare în învăţământul preşcolar

Laura Elena Ciolan

13.1. Dominantele prefigurate de *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* (în aplicare din anul 2008)

Contextul social şi informaţional actual determină o abordare diferită a procesului de învăţământ. Se insistă pe schimbările care se produc în mecanismele învăţării, pe modalităţile de structurare a acţiunii educaţionale, pe identificarea combinaţiei optime de strategii didactice.

Din tot acest context, mai puţină atenţie îi era acordată copilului/subiectului învăţării. Discursul pedagogic trebuie să se orienteze către o abordare cât mai aproape de nevoile şi aspiraţiile individuale, către capacităţile fiecăruia pentru un domeniu sau altul de dezvoltare.

În acest sens, educaţia copiilor la vârste mici trebuie să se orienteze în jurul unor direcţii precum : activarea motivaţiei interne pentru învăţare ; crearea de contexte pentru descoperirea/manifestarea abilităţilor/talentelor ; oferirea oportunităţii copilului de a se implica activ in situaţiile de învăţare ; securitate şi sănătate fizică, mentală, emoţională, organizaţională şi socială ale acestuia pe parcursul dezvoltării şi în activităţi ; atenuarea discrepanţelor socioeconomice.

La nivelul educaţiei timpurii se pot produce cele mai spectaculoase transformări care să se regăsească în efectele asupra personalităţii copilului. Pentru o coerenţă între finalităţi, proces de învăţare, eficienţă didactică şi susţinere a dezvoltării/învăţării, mediul grădiniţei şi ulterior al şcolii trebuie să corespundă următoarelor caracteristici :

- să reflecte un program didactic armonizat/coerent (toţi partenerii implicaţi promovează aceleaşi valori) ;
- să deţină o bună organizare şi utilizare a resurselor materiale şi a spaţiului ;
- să insiste pe un stil eficient de relaţionare şi pe un climat pozitiv al învăţării în instituţiile de învăţământ.

Analiza specificului, cea a direcţiilor de dezvoltare şi cea a modalităţilor de aplicare a curriculumului pentru învăţământul preşcolar vor fi menţionate într-un mod succint, făcându-se permanent legătura cu sensurile educaţiei timpurii. Şi în mod special, sensul educaţiei timpurii în România. Această perspectivă pe care o supunem atenţiei intenţionează să exprime o analiză a documentului curricular ca întreg unitar al înţelegerii depline a rolului şi a eficienţei educaţiei timpurii în formarea personalităţii copilului încă de la cele mai mici vârste. E important să insistăm asupra colaborării profesioniştilor care au realizat acest curriculum pentru învăţământul preşcolar cu acei profesionişti responsabili de următorul nivel de şcolaritate în ideea coerenţei finalităţilor, a tipurilor de conţinuturi, a acţiunilor educaţionale în care este implicat copilul/elevul.

Educaţia preşcolară este o etapa a sistemului de învăţământ ce se adresează tuturor copiilor care corespund ca vârstă, inclusiv celor cu cerinţe speciale care au nevoie de recuperare/reabilitare şi integrare. În învăţământul de masă se pot integra copiii cu cerinţe educative speciale, respectându-se normele metodologice în vigoare, precum şi pe cele care se referă la protecţia socială în aceste cazuri. De reţinut este faptul că în grădiniţe se pot înfiinţa grupe cu profil artistic, sportiv, de limbi moderne etc., avându-se în vedere obligativitatea de a respecta prevederile legale.

Prin educaţia preşcolară se promovează o educaţie globală şi individualizată, o educaţie care pune în valoare întregul potenţial al copiilor şi mai ales toate dimensiunile personalităţii acestora.

Educaţia timpurie, „ca primă treaptă de pregătire pentru educaţia formală, asigură intrarea copilului în sistemul de învăţământ obligatoriu (în jurul vârstei de 6 ani) prin formarea capacităţii de a învăţa” (*Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, 2008, p. 6).

Educaţia copilului debutează din momentul apariţiei acestuia şi se continuă până la intrarea în şcoală.

Grădiniţa, „ca serviciu de educaţie formală, asigură mediul care garantează siguranţa şi sănătatea copiilor”, iar prin personalul calificat se realizează adaptarea şi aplicarea curriculumului naţional specific vârstei mici (*Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, 2008, p. 6).

Copilul şi mediul său alcătuiesc o unitate dinamică în interiorul căreia procesul de dezvoltare se realizează şi se armonizează pe două direcţii :

- prin procesul de socializare, prin care copilul asimilează experienţa socială ;
- prin procesul de individualizare, de structurare specifică a caracteristicilor de personalitate ;

La nivelul documentelor oficiale, o mare parte dintre aceste direcţii se regăsesc în *Curriculum-ul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, publicat în anul 2008.

În acord cu studiile relevante ale domeniului şi cu alte sisteme de învăţământ, finalităţile educaţiei timpurii pentru România sunt :

- „Dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii copilului, în funcţie de ritmul propiu şi de trebuinţele sale, sprijinind formarea autonomă şi creativă a acestuia.
- Dezvoltarea capacităţii de a interacţiona cu alţi copii, cu adulţii şi cu mediul.
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identităţi, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.

- Sprijinirea copilului în achiziţionarea de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini necesare acestuia la intrarea în şcoală" (Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani, 2008, p. 9).

Din această identificare a celor mai relevante direcţii ale *Curriculumului pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* se poate constata viziunea asupra întregului parcurs de viaţă al copilului (de la momentul naşterii, în familie, ulterior în grădiniţă), nevoia de a reflecta permanent asupra modului în care evoluează cerinţele de dezvoltare şi planul individual de dezvoltare a copilului. Accentul se mută pe nevoile de dezvoltare şi pe achiziţiile de bază ale copilului la vârstele mici.

Toate cele patru linii directoare ale curriculumului de educaţie timpurie se încadrează în dimensiunea integrată a dezvoltării personalităţii copilului ca răspuns la provocările lumii contemporane la care este supus încă din primii ani de viaţă. La nivel internaţional, acestui segment de vârstă îi sunt atribuite două dimensiuni educaţionale complexe : socializarea copilului, capacitatea de a relaţiona cu semenii şi cu mediul, precum şi pregătirea acestuia pentru şcoală.

Odată cu modificările curriculare se remarcă o perspectivă extinsă asupra tuturor influenţelor educaţionale la care este supus copilul. Astfel, se regăsesc în document elemente caracteristice : extensie, echilibru, relevanţă, diferenţiere (*ibidem*, p. 11).

„Curriculumul integrat presupune crearea de conexiuni semnificative între teme sau competenţe care sunt de regulă formate disparat, în interiorul diferitelor discipline. Aceste teme sau competenţe au o puternică legătură cu viaţa cotidiană a elevilor şi îşi propun, direct sau indirect, să contribuie la formarea unor valori şi atitudini" (Ciolan, 2003, p. 24). În consecinţă, conform aceluiaşi autor, remarcăm caracteristici ale curriculumului integrat :

- asocierea de diferite obiecte de studiu, din acelaşi domeniu sau din domenii diverse, într-una şi aceeaşi planificare a învăţării ;
- combinarea obiectelor de studiu în maniera rezultării unor conţinuturi complexe şi variate ;
- centrarea pe activităţi integrate care să ofere, în acest caz, copilului mic, perspectiva multidimensională a realităţii mediului său de viaţă ;
- relaţii între concepte, fenomene, procese din domenii diferite pentru o mai bună explicare şi înţelegere/aprofundare ;
- corelarea rezultatelor învăţării cu situaţiile din viaţa cotidiană ;
- unităţile tematice, conceptele sau problemele din perspectiva principiului organizatoric al curriculumului ;
- flexibilitatea în gestionarea timpului şcolar şi gruparea copiilor/elevilor în funcţie de diferite criterii stabilite de managerul de grupă, în acest caz.

13.2. Arhitectura curriculumului pentru învăţământul preşcolar

Aceasta se ocupă de domeniile experienţiale, modernizarea conceptuală, restructurarea/redefinirea finalităţilor educaţiei preşcolare, abordările strategice interactive, redimensionarea tipurilor de activităţi pe diferite orizonturi temporale, implicaţiile în planul practicii educaţionale din învăţământul preşcolar.

În această sumară „vizionare" a curriculumului pentru învăţământul preşcolar se au în vedere câteva aspecte care se referă la contextul educaţional naţional/general, la dezvoltarea copilului zilelor noastre, la structura şi conţinutul curriculumului, la domeniile experienţiale, la direcţii în metodologia de aplicare a acestui curriculum.

Educaţia preşcolară, în contextul educaţiei timpurii, şi-a stabilit câteva priorităţi în definirea finalităţilor generale şi specifice :

- Fiecare copil este unic, are nevoi particulare.
- Educaţia este continuă, ea începe din primele momente de viaţă şi se prelungeşte pe tot parcursul ei.
- Actul educativ din grădiniţă este dominat de copil şi trebuinţele sale de dezvoltare.
- Dezvoltarea copilului este dependentă de ocaziile pe care le oferă jocul.
- Educaţia timpurie nu se adresează „copiilor", ci fiecărui copil în parte.
- Învăţarea copilului se realizează prin joc şi este experienţială şi socială.

Contextul care a favorizat introducerea conceptului de educaţie timpurie în România şi, implicit, revizuirea curriculară s-a axat pe redimensionarea întregii perspective asupra educaţiei şi dezvoltării copilului la vârstele mici, avându-se în vedere următoarele idei :

- Educaţia timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educaţia formală, asigură *intrarea copilului în sistemul de învăţământ obligatoriu* (în jurul vârstei de 6 ani) prin formarea capacităţii de a învăţa.
- Investiţia în educaţia timpurie este cea mai rentabilă investiţie în educaţie.
- Învăţarea timpurie favorizează oportunităţile de învăţare de mai târziu. Deprinderile şi cunoştinţele dobândite devreme favorizează dezvoltarea ulterioară a altora, iar deficienţele de cunoştinţe şi deprinderi produc în timp deficienţe mai mari, oportunităţi de învăţare ratate sau slab valorificate.

Dezvoltarea şi educaţia copilului în intervalul 3-6/7 ani

Cunoaşterea copilului se realizează prin intermediul procesului de învăţământ, mediul preşcolar şi şcolar reprezentând pentru aceştia un mediu de viaţă şi de învăţare în care sarcinile proiectate şi organizate condiţionează exprimarea unor aptitudini sau moduri de conduită dintre cele mai variate.

Un sistem educativ care îşi propune să formeze oameni pregătiţi pentru viaţă trebuie să satisfacă şi să dirijeze nevoile intelectuale ale copiilor în primii trei ani de cuprindere în educaţia instituţionalizată, în aşa fel încât să stimuleze şi să „experimenteze" imaginaţia lor creatoare. Nu este vorba despre introducerea unor activităţi suplimentare, cum ar fi povestiri, lucrul manual, modelarea lutului şi gimnastica ritmică, pe lângă învăţământul intelectual, ci de impregnarea cu spirit artistic a fiecărei acţiuni educaţionale.

În contextul unei învăţări centrate pe copil, acest mod de proiectare curriculară a intervenţiei educaţionale încurajează eterogenitatea, eliminarea treptată a constituirii grupelor de copii pe criteriul cronologic în ideea în care diferenţierea şi individualizarea în învăţare se raportează la copil, nu la ceea ce ar trebui el să exprime în termeni de comportamente/cunoştinţe în acel interval de timp specific psihologiei vârstelor. Ritmul de dezvoltare al generaţiilor actuale de copii este unul accelerat şi influenţat puternic de stimulii permanenţi pe care copilul îi are în mediul de viaţă, astfel că uneori nevoile lui de dezvoltare transcend ceea ce ar fi caracteristic unei anumite perioade de vârstă cronologică.

Structură şi conţinut

Odată cu modificările curriculare se remarcă o perspectivă extinsă asupra tuturor influenţelor educaţionale la care este supus copilul.

Prezentul curriculum se remarcă prin: *extensie*, *echilibru*, *relevanţă*, *diferenţiere*, *progresie* şi *continuitate* (*cf.* p. 11). Dacă accentul se deplasează de pe disciplină spre nevoile individuale ale copilului, atunci în proiectarea curriculară se au în atenţie modalităţile prin care experienţele de învăţare ale copiilor să se extindă către mai multe domenii de cunoaştere, iar acestea să fie interconectate pentru a oferi copiilor o relevanţă diversificată asupra realităţii înconjurătoare, dar, în acelaşi timp, să ţină cont de particularităţile lor individuale.

La nivelul documentelor oficiale, o mare parte dintre aceste direcţii se regăsesc în *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*. În acord cu studiile relevante ale domeniului şi cu alte sisteme de învăţământ, finalităţile educaţiei timpurii pentru România sunt:

- „Dezvoltarea liberă, integrală si armonioasă a personalităţii copilului, în funcţie de ritmul propiu ăi de trebunţtele sale, sprijinind formarea autonomă şi creativă a acestuia.
- Dezvolatarea capacităţii de a interacţiona cu alţi copii, cu adulţii şi cu mediul.
- Descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identităţi, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive.
- Sprijinirea copilului in achiziţionarea de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini necesare acestuia la intrarea în şcoală" (*Curriculum*, 2008, p. 9).

Toate cele patru linii directoare ale curriculum-ului de educaţie timpurie se încadrează în dimensiunea integrată a dezvoltării personalităţii copilului ca răspuns la provocările lumii contemporane la care este supus încă din primii ani de viaţa. La nivel internaţional, acestui segment de vârstă îi sunt atribuite două dimensiuni educaţionale complexe: socializarea copilului, capacitatea de a relaţiona cu semenii şi cu mediul, precum şi pregătirea acestuia pentru şcoală.

Acesta are o structură pe două niveluri de vârstă: nivelul 3-5 ani, în care categoriile de activităţi desfăşurate cu copiii vor viza în mod special socializarea copilului (colaborare, cooperare, negociere) şi obtinerea unei autonomii personale, şi nivelul 5-7 ani, centrat pe formarea capacităţilor şi a deprinderilor necesare învăţării şcolare şi pe pregătirea pentru şcoală şi pentru viaţa socială acestuia.

Un element de noutate şi de flexibilizare a procesului de educaţie timpurie în gradiniţă se referă la structurarea acestuia în conformitate cu „domeniile experienţiale", acestea reprezentând „adevărate *câmpuri cognitive integrate* (L. Vlăsceanu), care transcend graniţele dintre discipline şi care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu domeniile tradiţionale de dezvoltare a copilului" (*Curriculum*, 2008, p. 11)

Domenii experienţiale :

Domeniul estetic şi creativ *Domeniul om şi societate* *Domeniul limbă şi comunicare* *Domeniul ştiinţe* *Domeniul psihomotric*	Domeniul psihomotric Domeniul limbajului Domeniul socioemoţional Domeniul cognitiv

Aceste domenii experienţiale (aflate în partea stângă a tabelului) reflectă modul în care profesorul se va raporta la domeniile de dezvoltare ale copilului şi la experienţele de învăţare pe care le va proiecta în aşa fel încât să cuprindă toate ariile, să integreze toate laturile personalităţii, să activeze resursele de energie şi efort specific, să stimuleze şi să diferenţieze.

Planul de învăţământ din grădiniţă

Planul de învăţământ are o structură pe două niveluri de vârstă şi, în contextul unei învăţări centrate pe copil şi integrate, încurajează eterogenitatea experienţelor de învăţare în care sunt implicaţi copiii. Redăm spre exemplificare structura acestui document aşa cum apare la p. 19 în *Curriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*, publicat în anul 2008.

Tabelul 13.1 .....

Intervalul de vârstă	Categorii de activităţi de învăţare	Nr. de activităţi/săptămână		Nr. ore/tură din norma cadrului didactic dedicate categoriilor de activităţi din planul de învăţământ
		ON*	**OP/OS***	
37-60 luni (3,1-5 ani)	Activităţi pe domenii experienţiale	7	+ 7	2 h × 5 zile = 10h
	Jocuri si activităţi didactice alese	10	+ 5	1,5 h × 5 zile = 7,5 h
	Activităţi de dezvoltare personală	5	+ 10	1,5 h × 5 zile = 7,5 h
	TOTAL	**22**	**+ 22**	**25 h**
61-84 luni (5,1-7 ani)	Activităţi pe domenii experienţiale	10	+ 10	3 h × 5 zile = 15 h
	Jocuri şi activităţi didactice alese	10	+ 5	1 h × 5 zile = 5 h
	Activităţi de dezvoltare personală	6	+ 11	1 h × 5 zile = 5 h
	TOTAL	**26**	**+ 26**	**25**

Planul de învăţământ, la fel ca domeniile experienţiale prezentate anterior, permite parcurgerea interdisciplinară, integrată a conţinuturilor propuse şi asigură libertate cadrului didactic în planificarea activităţii zilnice cu preşcolarii.

Menţionarea acestui tabel a avut în vedere doar surprinderea importanţei pe care documentul o acordă tipurilor de activităţi şi diferenţierea acestora în funcţe de nivelul

de grupă. Un element suplimentar de precizat este constituit de aceste activităţi de dezvoltare personală care sunt extrem de utile pentru evoluţia copilului în cadrul grupei, dar şi pentru cadrul didactic care are la dispoziţie un cadru specific de observare/captare a atenţiei în funcţie de interesele fiecărui copil pentru un domeniu de cunoaştere sau altul ori pentru un subiect al vieţii cotidiene, care pot să suscite proiectarea/organizarea/adaptarea activităţii întregii zile.

Amenajarea mediului educaţional prin arii cu domenii de activitate/joc constituie o formă optimă de realizare a ocaziilor de experimentare ; iar stimularea independenţei de alegere şi acţiune trebuie combinată cu activitatea de grup şi cu sprijinirea relaţiilor interpersonale.

Obiectivele fundamentale ale grădiniţei se referă, pe de-o parte, la oferirea unei asistenţe educaţionale complexe pentru formarea abilităţilor de bază necesare pe tot parcursul vieţii, iar pe de altă parte, la dezvoltarea armonioasă a copilului în funcţie de specificul tendinţelor, ritmul propriu şi potenţialităţile individuale.

Remarcăm şi la acest moment, mult după implementarea curriculumului prezent, reminiscenţe asupra acceptării trecerii grupei pregătitoare către ciclul primar, transformând-o în clasa pregătitoare. Integrarea copiilor de vârstă preşcolară (cu precădere, cei din nivelul II – grupa mare şi pregătitoare) în ciclul achiziţiilor fundamentale specifice claselor primare este o consecinţă a statutului obligatoriu pe care îl are grupa pregătitoare în traseul şcolar al copilului şi a recunoaşterii acesteia ca fiind o componentă a învăţământului primar. Necesitatea concordanţei între finalităţile celor două niveluri de grădiniţă şi şcoală primară a subliniat, în plus, un deziderat comun : pregătirea copilului pentru şcoală, pentru educaţie permanentă.

Cadrele didactice din grădiniţă şi şcoală vor avea în vedere, pe tot parcursul procesului instructiv-educativ, obiectivele majore ale ciclului achiziţiilor fundamentale şi obiectivele specifice :

- acomodarea la cerinţele sistemului şcolar ;
- alfabetizarea iniţială :
- asimilarea elementelor de bază a principalelor limbaje convenţionale (scris, citit, calcul) ;
- stimularea copilului în vederea cunoaşterii mediului apropiat ;
- stimularea potenţialului creativ al copilului, a intuiţiei şi a imaginaţiei ;
- formarea motivaţiei pentru învăţare (*Curriculum Naţional* – programe şcolare pentru învăţământul primar, 1998, p. 17).

În grădiniţe evaluarea performanţelor copiilor se face pe baza unor normative elaborate de ministerul de resort. Este foarte important de menţionat pentru profesioniştii din educaţia timpurie, dar mai ales pentru părinţi că în învăţământul preşcolar nu se dau note, dar se apreciază permanent evoluţia dezvoltării copilului prin toate instrumentele specificate în portofoliul personal al acestuia. În *Ghidul de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor de 3-6/7 ani*, p. 94, sunt precizate elemente din portofoliul de evaluare a traseului de dezvoltare şi învăţare : lucrări ale copiluli, caiete individuale, fotografii, reflecţii proprii ale copilului asupra a ceea ce a lucrat etc.

Acest portofoliu al fiecărui copil făcea parte din documentele pe care cadrul didactic le manageria la nivelul grupei şi înainte de apariţia acestui curriculum. Acum se prezintă în mod explicit importanţa lui pentru evidenţierea traseului individual, pentru informarea părintelui în mod constant/echilibrat/convingător, pentru informarea cadrului

didactic din învăţământul primar în sensul utilizării acelui conţinut al portofoliului pentru a proiecta intervenţii educaţionale adaptate.

Practici referitoare la tranziţie din perspectiva educaţiei timpurii. Tendinţele şi orientările generale ale educaţiei au condus la redimensionări ale documentelor curriculare care reglementează organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ în unităţile de învăţământ. Educaţia la vârsta preşcolară reprezintă – la nivelul unei trepte de şcolaritate – toate exigenţele „noilor educaţii". În reconsiderarea programelor de educaţie preşcolară s-au avut în vedere câteva aspecte :

- schimbările majore ale societăţii şi dinamica forţei de muncă, a profesiilor solicitate ;
- luarea în considerare a contribuţiilor recente din planul cercetării psihologice/ pedagogice/sociale în ceea ce priveşte dezvoltarea şi învăţarea la vârsta antepreşcolară şi preşcolară ;
- acordarea într-un tot unitar a unor elemente structurale, valorice, de conţinut cu trepte de şcolaritate similare din sisteme de învăţământ aparţinând altor ţări, fără însă a pierde din analiză finalitatea societăţii româneşti la nivelul absolventului, necesităţile pieţei muncii, potenţialul cultural, economic şi uman de care dispunem.

Accesul la politicile globale şi la programele de ocrotire şi educaţie din plan internaţional a făcut posibilă înţelegerea şi sistematizarea domeniului complex al educaţiei preşcolare.

Din punctul nostru de vedere, cea mai semnificativă schimbare de accent în pedagogia vârstelor mici este cea a acceptării participării la creşterea, educarea şi dezvoltarea copiilor atât a profesioniştilor (cu pregătire psihopedagogică de specialitate), cât şi a părinţilor, membrilor comunităţii şi, nu în ultimul rând, chiar a copiilor înşişi. Simpla integrare în programe educaţionale structurate după criterii de pertinenţă şi finalităţi nu mai poate fi o „rezolvare" unică a nevoilor de dezvoltare resimţite de copilul preşcolar. Comunicarea permanentă cu familia, cu reprezentanţii comunităţii, cu copilul – în vederea găsirii celor mai eficiente strategii de răspuns – este un deziderat al procesului instructiv-educativ din grădiniţă.

Pentru eficientizarea procesului de predare-învăţare şi diversificarea strategiilor aplicate este necesar să se promoveze climatul pozitiv în educaţie, în condiţiile comunicării şi relaţionării permanente cu copilul/copiii şi, de asemenea, cu părinţii.

Valoarea utilizării strategiilor didactice dă, în fapt, valoarea educaţiei copilului preşcolar.

Ca o consecinţă directă a dimensiunilor educaţiei preşcolare, rolul profesorului pentru învăţământ preşcolar implică :

- dezvoltarea şi înţelegerea istoriei personale şi sociale a celui care învaţă şi modul unic/sensibil în care reacţionează la influenţele culturale exercitate de familie ;
- aprecierea şi utilizarea experienţelor anterioare ale copilului, ca parte integrantă a activităţii de învăţare ;
- organizarea mediului de învăţare astfel încât să faciliteze învăţarea experienţială ;
- pregătirea copilului pentru a accepta şi a face faţă schimbărilor, contradicţiilor şi incertitudinilor din orice context de viaţă ;
- identificarea şi „construirea" de probleme pentru copii în vederea identificării de soluţii diferite, alternative ;
- facilitarea dialogului şi a reflecţiei ca parte obligatorie a procesului de învăţare.

Metodologia de aplicare a planului de învăţământ pentru copiii cu vârsta cuprinsă între 3 şi 6/7 ani reprezintă un capitol în acest curriculum de educaţie timpurie dedicat cadrelor didactice şi prin care se aduc specificări cu privire la modul în care se vor proiecta activităţile la grupe pe nivel, în conformitate cu cele şase teme cuprinse în programul anual, ce tipuri de activităţi sunt organizate şi care sunt obiectivele cadru, respectiv, de referinţă pentru fiecare dintre aceste teme menţionate. În consecinţă, spre exemplificare şi înţelegere a direcţiilor de dezvoltare a educaţiei timpurii insistent descrise anterior, am selectat câteva detalii din acest capitol al metodologiei de aplicare. (în conformitate cu pp. 20-28 din *Curriculum*, 2008). Sunt identificate sub forma unor principii un număr de paisprezece astfel de reglementări care să dirijeze aprofundarea şi aplicarea unitară a ca perspectivă a documentului de politică educaţională.

- Planul de învăţământ pentru nivelul preşcolar prezintă o abordare sistemică în sensul în care dezvoltarea copilului şi nevoile acestuia sunt articulate ascendent, unitar, coerent, de la etapă la etapă, de la un conţinut la altul.
- Intervalele de vârstă (37-60 luni şi 61-84 luni) care apar în planul de învăţământ, precum şi categoriile şi numărul de activităţi.
- Dezvoltarea copilului este „dependentă de ocaziile pe care i le oferă rutina zilnică, interacţiunile cu ceilalţi, organizarea mediului şi activităţile/situaţiile de învăţare special create" (*Curriculum*, 2008, p. 20).
- Activităţile de învăţare reprezintă un „ansamblu de acţiuni cu caracter planificat, sistematic, metodic, intensiv, organizate şi conduse de cadrul didactic, în scopul atingerii finalităţilor prevăzute în curriculum"(*Curriculum*, 2008, p. 20).
- Categoriile de activităţi de învăţare prezente în acest plan de învăţământ sunt : *activităţile pe domenii experienţiale* şi *jocurile şi activităţile didactice alese*. *Activităţile de dezvoltare personală includ rutinele, tranziţiile şi activităţile din perioada după-amiezii*.
- Jocul este activitatea fundamentală a copilului, jocul reprezintă modalitatea cea mai apropiată nevoilor şi intereselor lui, jocul evoluează de la jocul singular la unul în grup, la jocul care are finalitate educaţională formulată – jocul didactic.
- Programul anual de studiu se va organiza în jurul a şase mari teme, menţionate mai jos, alături de specificul fiecăreia dintre ele.
- Într-un an şcolar, se pot derula maximum 7 proiecte la grupă, deşi remarcăm în unele cazuri tendinţa de a organiza mai multe astfel de proiecte, unele extrem de vaste şi de complexe ca activităţi, ca număr de intervenţii.
- Se specifică faptul că activitatea cu copiii durează între 15 şi 45 de minute ;
- Numărul de activităţi zilnice desfăşurate cu copiii variază în funcţie de tipul de program ales de părinţi : program normal sau program prelungit.
- Pentru grupele de vârstă cuprinse în intervalul 3-5 ani, categoriile de activităţi desfăşurate cu copiii vor viza îndeosebi socializarea copilului (colaborare, cooperare, negociere, luarea deciziilor în comun etc.) şi obţinerea treptată a unei autonomii personale, iar pentru grupele de vârstă cuprinse în intervalul 5-7 ani, accentul se va deplasa spre pregătirea pentru şcoală şi pentru viaţa socială a acestuia.
- În programul zilnic este obligatoriu să existe cel puţin o activitate sau un moment/ secvenţă de mişcare. Remarcăm continuitatea indicaţiilor privind atenţia acordată dezvoltării fizice armonioase a copilului.
- Activitatea didactică a educatoarei/cadrului didactic din învăţământul preşcolar se compune din 5 ore pe zi de *activitate desfăşurată cu grupa de minimum 10 şi maximum 20 de copii* şi 3 ore de *activitate metodică*.

- Instrumentele recomandate pentru a fi utilizate de educatoare/cadrul didactic din învăţământul preşcolar *pentru a înregistra diferite aspecte privind activitatea zilnică cu copiii* sunt : *Caietul de evidenţă a activităţilor cu copiii şi a prezenţei la grupă*, *Calendarul naturii*, *Catalogul grupei*, *Jurnalul grupei* şi *portofoliile copiilor.*

Cele şase teme pe care le menţionam mai sus sunt :

Cine sunt/suntem ?

Descrierea temei

„O explorare a naturii umane, a convingerilor şi valorilor noastre, a corpului uman, a stării de sănătate proprii şi a familiilor noastre, a prietenilor, comunităţilor şi culturilor cu care venim în contact (materială, fizică, sufletească, culturală şi spirituală), a drepturilor şi a responsabilităţilor noastre, a ceea ce înseamnă să fii om" (*Currriculum*, 2008, p. 26).

Când/cum şi de ce se întâmplă ?

Descrierea temei

„O explorare a lumii fizice şi materiale, a universului apropiat sau îndepărtat, a relaţiei cauză-efect, a fenomenelor naturale şi a celor produse de om, a anotimpurilor, a domeniului ştiinţei şi tehnologiei" (*Currriculum*, 2008, p. 26).

Cum este/a fost şi va fi aici pe pământ ?

Descrierea temei

„O explorare a Sistemului solar, a evoluţiei vieţii pe Pământ, cu identificarea factorilor care întreţin viaţa, a problemelor lumii contemporane : poluarea, încălzirea globală, suprapopularea etc.

O explorare a orientării noastre în spaţiu şi timp, a istoriilor noastre personale, a istoriei şi geografiei din perspectivă locală şi globală, a căminelor şi a călătoriilor noastre, a descoperirilor, explorărilor, a contribuţiei indivizilor şi a civilizaţiilor la evoluţia noastră în timp şi spaţiu" (*Currriculum*, 2008, p. 27).

Cine şi cum planifică/organizează o activitate ?

Descrierea temei

„O explorare a modalităţilor în care comunitatea/individul îşi planifică şi organizează activităţile, precum şi a universului produselor muncii şi, implicit, a drumului pe care acestea îl parcurg. O incursiune în lumea sistemelor şi a comunităţilor umane, a fenomenelor de utilizare/neutilizare a forţei de muncă şi a impactului acestora asupra evoluţiei comunităţilor umane, în contextul formării unor capacităţi antreprenoriale" (*Currriculum*, 2008, p. 27).

Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim ?

Descrierea temei

„O explorare a felurilor în care ne descoperim şi ne exprimăm ideile, sentimentele, convingerile şi valorile, îndeosebi prin limbaj şi prin arte. O incursiune în lumea patrimoniului cultural naţional şi universal" (*Currriculum*, 2008, p. 28).

Ce şi cum vreau sa fiu ?

Descrierea temei

„O explorare a drepturilor şi a responsabilităţilor noastre, a gândurilor şi năzuinţelor noastre de dezvoltare personală. O incursiune în universul muncii, a naturii şi a valorii sociale a acesteia (*Munca – activitatea umană cea mai importantă, care transformă năzuinţele în realizări*). O incursiune în lumea meseriilor, a activităţii umane în genere, în vederea descoperirii aptitudinilor şi abilităţilor proprii, a propriei valori şi a încurajării stimei de sine" (*Currriculum*, 2008, p. 28).

Diferenţierea şi individualizarea curriculară „presupune un ansamblu de acţiuni organizate şi sistematice ale cadrului didactic, ce au ca scop identificarea nevoilor educaţionale individuale sau ale unor subgrupuri din grupul-clasă şi crearea unui context educaţional care să vină în întâmpinarea acestor nevoi" (Glava, Glava, 2002, p. 86).

Diferenţierea şi individualizarea curriculară au la bază următoarele aspecte :

- identificarea în fază incipientă a copiilor cu cerinţe educative speciale ;
- derularea unor programe educaţionale individualizate care să elimine rămânerile în urmă în dezvoltarea copilului ;
- iniţierea şi conducerea unor acţiuni de asistenţă psihopedagogică, medicală care să completeze programul educaţional individualizat ;
- promovarea principiului şanselor egale de dezvoltare din perspectiva unicităţii fiecărui copil.

Din perspectiva strategiei didactice, individualizarea este „orientarea procesului educativ în direcţia identificării caracteristicilor şi cerinţelor celui care învaţă, precum şi a stimulării şi sprijinirii acestuia. Individualizare înseamnă respectul individului în procesul educaţional" (Unicef, Vrăsmaş *et al.*, 1993, p. 23).

Condiţiile individualizării sunt date de cunoaşterea caracteristicilor de vârstă şi individuale, având în vedere : gradul de dezvoltare a diferitelor domenii şi procese psihice ; ritmul de dezvoltare ; nivelul de dezvoltare ; stilul de învăţare ; caracteristici personale ; experienţa personală şi mediul social (*cf.* Unicef, Vrăsmaş *et al.*, 1999, p. 23).

Reuşita finalităţilor propuse în educaţie – în educaţia timpurie în mod special – depinde, în mod radical, de tratarea individuală a copilului, de integrarea acestuia în grupul de joc.

- Jocul este activitatea care îl reprezintă pe copil în complexitatea dezvoltării personalităţii lui.
- Jocul oferă cele mai importante ocazii de învăţare, în mod special, jocul liber atunci când copilul acţionează conform motivaţiei intrinseci.
- Învăţarea se produce în urma manipulării şi contactului direct cu obiectele, cu ceilalţi copii şi adulţi din mediul de viaţă.
- Important este procesul în care este implicat copilul, şi nu produsele sau conţinuturile ; avem în vedere efortul depus, concentrarea atenţiei, a voinţei, motivaţia pentru finalizarea acţiunii.

Aspecte care vor fundamenta proiectarea şi actualizarea *Curriculumului pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* (în aplicare din anul 2008) după analiza rezultatelor implementării şi a modului în care se pot aduce completări semnificative pentru reuşita intervenţiei educaţionale în dezvoltarea copilului.

Există un document bazat pe studii, analize şi reflecţii din partea specialiştilor în domeniul psihopedagogic : *Repere pentru proiectarea şi actualizarea Curriculumului Naţional. Document de politici educaţionale. Versiune de lucru, decembrie, 2015*. Acest document porneşte de la reperele fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea copilului, repere care au fost aprobate la nivel naţional în anul 2010 (RFIDT, aprobate prin OM 3851/2010). Acestea stau la baza fundamentării curriculumului şi a direcţiilor care să orienteze în ceea ce constituie profilul de dezvoltare şi finalizare a nivelului de învăţământ preşcolar.

Conform documentului menţionat, finalităţile educaţiei timpurii au în vedere o abordare integrată şi sitemică, luând în considerare cele cinci domenii ale dezvoltării copilului :

- dezvoltarea fizică, sănătate şi igienă personală ;
- dezvoltarea socioemoţională ;
- dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii ;
- dezvoltarea limbajului, a comunicării şi premisele citirii şi scrierii ;
- capacităţi şi atitudini în învăţare.

Se remarcă actualizări ale acestui document care menţionează formatul curriculumului pentru nivelul antepreşcolar ca fiind „structurat pe domenii de dezvoltare, fiecare în parte cu repere (exemple de comportamente) şi exemple de activităţi de stimulare şi exersare. Fiecare reper de dezvoltare menţionat constituie un obiectiv de urmărit şi, implicit, un comportament necesar a fi stimulat „*Repere pentru proiectarea şi actualizarea Curriculum-ului Naţional. Document de politici educaţionale. ISE, Versiune de lucru, decembrie, 2015*, pp. 27-28) ; iar pentru nivelul preşcolar, acesta „este structurat pe domenii experienţiale (Domeniul Ştiinţe, Domeniul Limbă şi Comunicare, Domeniul Om şi societate, Domeniul Estetic şi creativ şi Domeniul Psihomotric), fiecare în parte cu obiective cadru şi de referinţă, cu exemple de comportamente şi de activităţi de învăţare”. Tot în acest context, domeniile experienţiale, spun specialiştii care au elaborat direcţiile de actualizare a curriculumului, devin „câmpuri cognitive integrate”, care traversează atât domeniile de dezvoltare, cât şi graniţele fiecărei discipline.

Teme de reflecţie

1. Cum se transpun cele patru linii directoare/finalităţi ale curriculumului de educaţie timpurie în sensul încadrării în dimensiunea integrată a dezvoltării personalităţii copilului şi a structurării programului educaţional din grădiniţă ?
2. Comentaţi şi argumentaţi modalitatea de aplicare a celor şase teme ale curriculum-ului din perspectiva diferenţierii şi a individualizării educaţiei timpurii.

Bibliografie

Ciolan, L. (2003). *Dincolo de discipline. Ghid pentru învăţarea integrat/cross-curriculară*. Bucureşti : Centrul Educaţia 2000+.

Ciolan, L. (2008). Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iaşi : Editura Polirom.

Glava, A., Pocol, M., & Tătaru, L.-L. (coord.) (2009). *Educaţia timpurie. Ghid metodic pentru aplicarea curriculumului preşcolar*. Piteşti : Editura Paralela 45.

Hattie, J. (2014). *Învăţarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Trei.

Manolescu, M. (2004). *Curriculum pentru învăţământul primar şi preşcolar. Teorie şi practică*. Bucureşti : Editura Credis.

MECT (2008). *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*. Bucureşti : Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar.

MECT (2008). *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 0 la 3 ani*. Bucureşti : Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanţare Externă.

MECT (2008). *Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor între 3-6/7 ani*. Bucureşti : Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar.

Negreţ-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi : Editura Polirom.

Potolea, D., Toma, S., &Borza, A. (coord.) (2015). *Repere pentru proiectarea şi actualizarea Curriculumului Naţional. Document de politici educaţionale. Versiune de lucru*. Bucureşti : ISE.

Wagner, T. (2014). *Formarea inovatorilor. Cum creşti tinerii care vor schimba lumea de mâine.* Bucureşti : Editura Trei.

*** (2015). *Repere pentru proiectarea şi actualizarea curriculumului naţional. Document de politici educaţionale. Versiune de lucru, decembrie, 2015*. Bucureşti : ISE.

Capitolul 14

Noi abordări curriculare în învăţământul primar

Victoria Gheorghe, Mona Lisa Pîslaru

„Voi vedea în elevii mei nu atât şcolari, cât copii şi nu voi uita niciodată că, pentru partea care îmi revine, sunt răspunzător pentru destinul lor."

R. Dottrens

Conform ISCED 2011, şcolaritatea mică reprezintă nivelul 1 al sistemului de învăţământ. Durata acestui nivel este de 5 ani, cuprinde clasa pregătitoare (CP), clasele I, II, III, IV şi urmăreşte să formeze deprinderi fundamentale de citire, scris şi matematică, să formeze un fundament solid „pentru învăţarea şi cunoaşterea domeniilor de bază, de dezvoltare personală şi socială, în pregătirea pentru învăţământul secundar superior" (UNESCO, 2011, p. 28). Alături de învăţământul gimnazial şi învăţământul secundar inferior (clasele a IX-a şi a X-a), învăţământul primar face parte din învăţământul obligatoriu, aşa cum se observă în tabelul de mai jos.

Din punctul de vedere al formării competenţelor transversale, cele recomandate de Uniunea Europeană, învăţământul primar asigură formarea acestora la nivelul elementar (tabelul 14.1).

Principalele repere recomandate de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei în descrierea succintă a profilului absolventului de clasa a IV-a sunt: *dezvoltarea cognitivă şi socioemoţională*, *internalizarea normelor şi valorilor*, *autocunoaşterea şi reflecţia*, *autonomia în învăţare* şi *creativitatea* (2016, pp. 8-10).

Tabelul 14.1. *Nivel de formare a competenţelor-cheie pe fiecare ciclu de învăţământ*

<table>
<tr><td colspan="3">Învăţământ preuniversitar obligatoriu</td><td>Învăţământ preuniversitar postobligatoriu</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Învăţământ primar (CP-IV)</td><td rowspan="3">Învăţământ gimnazial</td><td colspan="2">Învăţământ liceal (teoretic, vocaţional, tehnologic)</td></tr>
<tr><td>Secundar inferior : clasele a IX-a şi a X-a</td><td>Secundar superior : clasele a XI-a şi a XII-a/XII-a</td></tr>
<tr><td>Învăţământ profesional de 3 ani</td><td></td></tr>
<tr><td>Nivel elementar</td><td colspan="2">Nivel funcţional</td><td>Nivel dezvoltat</td></tr>
</table>

În ceea ce priveşte dezvoltarea cognitivă şi socioemoţională, şcolarul mic este capabil să desfăşoare activităţi concrete ; observă, recunoaşte, explorează şi verbalizează procese naturale şi sociale simple, sentimente, emoţii ; rezolvă probleme simple ; exprimă cu claritate puncte de vedere personale. În ceea ce priveşte internalizarea normelor şi valorilor, şcolarul mic aplică norme, valori şi modele de comportament, relaţionează adecvat şi onest cu cei din jur, îşi asumă roluri în grup, recunoaşte şi apreciază diversitatea (etnoculturală, lingvistică, religioasă etc.). Identifică preferinţe personale, interese de cunoaştere şi emoţii, aplică rutina zilnică de învăţare, formulează intuitiv obiective personale de învăţare, manifestă disponibilitate pentru efort în domeniul autocunoaşterii şi reflecţiei. Autonomia şi învăţarea se manifestă prin capacitatea de a realiza sarcini de învăţare simple şi familiare, cu asistenţă sau sprijin din partea adultului. Creativitatea se manifestă prin interesul faţă de nou, identificarea spontană şi intuitivă de soluţii noi la probleme simple, utilizarea elementelor de limbaj expresiv simplu, utilizarea achiziţiilor din diverse domenii pentru rezolvarea unei sarcini.

Ciclurile curriculare au apărut din necesitatea construirii unor programe educaţionale centrate pe nevoile reale de formare, comune elevilor aflaţi în acelaşi stadiu al dezvoltării psihice. Astfel au apărut : *ciclul achiziţiilor fundamentale* (CP, clasele I-II), *ciclul dezvoltării* (clasele III-VI), *ciclul de observare şi orientare* (clasele VII-IX), *ciclul de aprofundare* (clasele X-XI), *ciclul de prespecializare* (clasele XII-XIII).

Aşadar, în interiorul învăţământul primar se realizează trecerea de la ciclul achiziţiilor fundamentale la ciclul de dezvoltare, întrucât, odată formate deprinderile de citit-scris, se poate remarca un salt calitativ în ceea ce priveşte capacitatea de învăţare şi progresele în dezvoltare la şcolarul mic.

14.1. Arhitectura curriculumului pentru învăţământul primar

Aceasta studiază ariile curriculare, disciplinele de învăţământ/domeniile disciplinare, programele centrate pe formarea de competenţe, activitatea integrată

În educaţia ultimelor decenii am experienţiat o *schimbare de concepţie şi de concepte* în domeniul curriculumului şcolar (şi în alte compartimente ale managementului educaţional) :

- de la discipline de învăţământ la domenii disciplinare grupate pe arii curriculare în planurile cadru de învăţământ ;
- de la învăţământ centrat pe formarea de capacităţi (descrise în obiectivele cadru şi de referinţă) la învăţământ centrat pe formarea de competenţe (competenţele generale şi specifice prezentate în programele şcolare ale disciplinelor/domeniilor disciplinare) ;
- de la activităţi centrate pe dezvoltarea unor capacităţi/competenţe specifice unui domeniu disciplinar (obiect de studiu) la activităţi integrate (centrate pe formarea de competenţe specifice pentru două sau mai multe discipline sau pe formarea competenţelor transversale) ;
- de la proiectul de lecţie/activitate la proiectarea unităţii de învăţare sau la proiectarea tematică a unităţilor de învăţare ;
- de la tipurile clasice de lecţii şi combinaţii ale acestora (predare-învăţare de noi cunoştinţe, formare de priceperi şi deprinderi, consolidare-sistematizare de cunoştinţe şi deprinderi, evaluare) la forme mai puţin folosite în desfăşurarea activităţii educaţionale, datorită dotării materiale a şcolilor sau a timpului standard alocat lecţiei, cum ar fi învăţarea prin proiect, învăţarea experienţială, lecţia laborator, lecţia experiment, activitatea – investigaţie, excursie tematică, excursie documentară, vizite, activităţi practice etc.

În trecerea de la teorii şi concepte educaţionale noi la sistem(e) de educaţie coerentă şi formativă, subliniem opţiunea pentru formarea, în primul rând, a unor *personalităţi armonioase, echilibrate, sănătoase la elevi*, cu diminuarea/eliminarea discrepanţelor, dizarmoniilor dintre diferite cicluri de învăţământ, dintre diferite paliere ale personalităţii acestora : cognitiv, emoţional, social ; dintre pregătirea teoretică şi cea practică ; dintre activităţile (formale şi mai ales informale, personale) bazate pe utilizarea TIC şi activităţile de dezvoltare personală, socială, de formare a deprinderilor şi competenţelor în diferite domenii etc.

Elementul central al acestor schimbări îl reprezintă *competenţa*, pe care curriculumul românesc (inclusiv curriculumul pentru învăţământul primar) o aşază în prim-plan între cei trei „piloni ai reconstrucţiei curriculare" (Potolea, Toma, Borzea, 2012, pp. 50-69) :

- *competenţa* – principiu integrator al curriculumului ;
- *demersul metodologic centrat pe elev* ;
- *calitatea* – referenţialul valoric al curriculumului, toate aceste direcţii determinând parcurgerea unor etape distincte în *procesul integrării curriculare*.

În primul rând, planul cadru de învăţământ a grupat disciplinele de învăţământ/domeniile disciplinare în cele şapte arii curriculare. Validarea lui se realizează după

criterii ce ţin de echilibru între ariile curriculare, ponderile disciplinelor de învăţământ în raport cu valoarea lor formativă, relevanţa disciplinelor în raport cu nevoile de formare ale şcolarilor mici. Remarcăm *apariţia ariilor curriculare, ca prim pas în abordarea integrată a curriculumului*.

Numărul de ore maxim-minim pe săptămână, numărul de ore alocat fiecărei discipline/domeniu disciplinar, succesiunea studierii acestora în cei cinci ani şcolari, raportul dintre disciplinele din trunchiul comun şi disciplinele din curriculum-ul la decizia şcolii (CDS), modul de construire a CDS sunt probleme actuale ale planului cadru, încă dezbătute în comunitatea educaţională.

În al doilea rând, apariţia câtorva domenii disciplinare : *Matematică şi explorarea mediului, Muzică şi mişcare, Arte vizuale şi abilităţi practice, Joc şi mişcare* (Tabelul nr. 2), reprezintă *al doilea pas important în integrarea curriculum-ului***.** Fiecare dintre domeniile disciplinare numite anterior se află la graniţa dintre două arii curriculare şi necesită destructurarea vechilor graniţe dintre disciplinele clasice şi construirea unor abordări noi, integrate : integrarea matematicii în explorarea şi cunoaşterea mediului înconjurător, dezvoltarea competenţelor practice ale şcolarului mic prin valorificarea mijloacelor artistice ale artelor vizuale : fie arte plastice, fie abilităţi practice sau modelaj. Mereu prezente în viaţa şi activitatea educaţională a şcolarului mic, mişcarea însoţită de vers şi cânt au dat viaţă energiei, vioiciunii, fericirii şi libertăţii de mişcare şi exprimare a acestuia.

Tabelul 14.2. *Planul cadru pentru învăţământul primar*

Arii	Discipline	Clasa				
		P	I	II	III	IV
Limbă şi comunicare	Limba şi literatura română	5	7	6	5	5
	Limba modernă	1	1	1	2	2
Matematică şi ştiinţe ale naturii	Matematică	3	3	4	4	4
	Ştiinţe ale naturii	1	1	1	1	1
Om şi societate	Istorie	-	-	-	-	1
	Geografie	-	-	-	-	1
	Educaţie civică	-	-	-	1	1
	Religie	1	1	1	1	1
Educaţie fizică, sport şi sănătate	Educaţie fizică	2	2	2	2	2
	Joc şi mişcare	-	-	-	1	1
Arte	Muzică şi mişcare	2	2	2	1	1
Tehnologii	Arte vizuale şi abilităţi practice	2	2	2	2	1
Consiliere şi orientare	Dezvoltare personală	2	1	1	-	-
Număr total de ore trunchi comun		19	20	20	20	21
Curriculum la decizia şcolii (discipline opţionale)		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Număr minim de ore pe săptămână		19	20	20	20	21
Număr maxim de ore pe săptămână		20	21	21	21	22

În al treilea rând, *activitatea integrată* cu demersurile ei metodologice centrate pe copil reprezintă cel de-*al treilea pas important în abordarea integrată a curriculumului*.

Programele şcolare centrate pe formarea de competenţe au atras modificări calitative majore în conceperea şi desfăşurarea lecţiilor şi activităţilor didactice cu elevii la clasă.

Sub influenţa pedagogiei europene, în special a celei scandinave, apare ideea şi necesitatea spargerii tiparelor specifice lecţiilor tradiţionale: transmitere-însuşire de noi cunoştinţe, formare de priceperi şi deprinderi, recapitulare-sistematizare de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, de evaluare şi mixte. Aceste tipuri de lecţii presupun respectarea unor etape sau algoritmi în desfăşurarea lor, astfel încât profesorul să respecte condiţii minimale necesare în realizarea obiectivelor propuse. Însă este evidentă nevoia de a valorifica din ce în ce mai mult alte resurse şi medii educaţionale: laboratoarele şi cabinetele şcolare, materialele didactice adecvate experienţelor prevăzute de programa şcolară la diferite discipline, dar pe care cadrele didactice le procură cu sprijinul părinţilor. Activităţile de tip experienţial, expediţionar, de tip proiect sau de tip *outdoor*, cele care necesită folosirea tehnologiei informaţiei şi a comunicării, cele bazate pe munca în echipă sunt mai adecvate pentru formarea competenţelor specifice disciplinelor şcolare.

Formarea competenţelor în educaţie reprezintă unul dintre punctele de convergenţă a specialiştilor.

Aşadar, o persoană poate fi considerată competentă într-un domeniu după o perioadă în care a profesat şi a rezolvat o serie de probleme specifice, ca atare, îi este recunoscută competenţa profesională. Recunoaşterea competenţei se realizează pe baza unor activităţi profesionale desfăşurate şi a rezultatelor/performanţelor obţinute.

Programele şcolare folosesc o accepţiune cu un grad mai mare de generalitate a termenului, utilă din punctul de vedere al creării situaţiilor de învăţare/formare a competenţelor. Astfel, competenţa este considerată „rezultatul prelucrării complete a unei situaţii de către o persoană sau un grup de persoane, într-un context dat. Această prelucrare se bazează pe câmpul experienţelor trăite de persoană în alte situaţii mai mult sau mai puţin izomorfe cu cea care face obiectul unei prelucrări”(Jonnaert, Moussadak, Defise, 2002, p. 77).

Este important să accentuăm că formarea unei competenţe necesită atât existenţa *condiţiilor interne*: cunoştinţe, abilităţi, atitudini, cât şi existenţa *resurselor externe*: sarcina, situaţia şi contextul, elemente pe care profesorii le detaliază în proiectarea/construirea situaţiilor de învăţare pentru elevi, atât sub aspectul corelării competenţelor specifice cu conţinuturile disciplinare sau integrate, cât şi sub aspectul asigurării condiţiilor tehnico-materiale, încadrarea în resursele de timp standard/lecţie.

„Competenţele sunt ansambluri structurate de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini dezvoltate prin învăţare care permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice unui domeniu sau a unor probleme generale, în contexte particulare diverse.
Competenţele generale sunt competenţele dezvoltate prin disciplinele socioumane studiate în învăţământul primar.
Competenţele specifice se formează pe parcursul unui an şcolar, sunt derivate din competenţele generale şi reprezintă etape în dobândirea acestora. Competenţele specifice sunt însoţite de exemple de activităţi de învăţare, care constituie modalităţi de organizare a activităţii didactice în scopul realizării competenţelor.”

Programa şcolară pentru disciplina Educaţie civică, clasele a III-a, a IV-a

A desfăşura procesul de învăţământ centrat pe formarea de competenţe înseamnă a-l gândi şi desfăşura mai aplicativ, în medii de învăţare cu dotări speciale. Timpul şcolar

este privit ca resursă, nu ca o restricţie, în sensul organizării timpului disponibil pe parcursul zilei/săptămânii/semestrului încă din etapa proiectării activităţii.

În ceea ce priveşte proiectarea activităţilor centrate pe formarea de competenţe, cu siguranţă „se rup" o serie de regularităţi deja încetăţenite în practica pedagogică. Iată care ar fi câteva din aceste destructurări ce se impun.

Proiectul de lecţie şi tipurile clasice de lecţii reprezintă, de cele mai multe ori, modul restrictiv de a proiecta şi desfăşura procesul didactic, din cauza imposibilităţii acestora de a crea o imagine de ansamblu asupra formării unei competenţe specifice pe parcursul perioadei prevăzute pentru aceasta. Mai utilă este folosirea *proiectului unităţii de învăţare*, care să înlocuiască, treptat, proiectul de lecţie. Cu toate acestea, proiectul de lecţie rămâne principalul instrument de proiectare a procesului instructiv-educativ.

O problemă importantă în conceperea proiectului de lecţie o reprezintă prezenţa competenţelor în proiect : în gimnaziu şi liceu se practică masiv scrierea competenţelor generale, a celor specifice şi a celor „derivate"(?) în proiectul de lecţie. În ceea ce priveşte competenţele generale nu există argumente în favoarea menţionării lor, ci, mai degrabă, există mai multe argumente împotriva scrierii acestora în proiect. Sunt competenţe care se realizează pe parcursul mai multor ani de studiu, nu au incidenţă directă asupra unei lecţii, deci raportarea lecţiei la ele nu este posibilă/productivă.

Identificarea justă a competenţelor specifice este necesară şi obligatorie, probabil şi suficientă, pentru a orienta activitatea/lecţia către o ţintă (im)precisă. După cum se poate constata, raportăm permanent procesul de învăţământ centrat pe competenţe la lecţie, văzută ca forma principală de organizare a acestuia, deşi devine tot mai evident faptul că lecţia nu mai reprezintă o formă adecvată de organizare a procesului de învăţământ centrat pe competenţe. În acest moment, restructurarea proiectului didactic prin prisma competenţelor ce îi sunt asociate solicită crearea de scenarii didactice noi sau recrearea celor vechi.

Câteva criterii/repere pe care profesorii să le respecte în proiectarea şi desfăşurarea experienţelor de învăţare în învăţământul primar :

- Folosirea frecventă a activităţilor *outdoor*. Cele mai accesibile spaţii, indiferent de dotarea unei şcoli, sunt biblioteca, sala de sport, curtea şcolii, dar pot fi valorificate şi alte medii educaţionale plăcute elevilor.
- Crearea unor experienţe *integrate*, originale, inedite, variate. Profesorii obţin astfel material informaţional optim ce poate fi valorificat în clasă, la mai multe discipline de învăţământ.
- Folosirea adecvată a metodelor de grup le creează elevilor sentimentul competenţei. Să nu uităm că la vârsta aceasta, copilul îşi doreşte să devină competent şi să fie apreciat pentru rezultatele obţinute, simte nevoia de confirmare pentru a înţelege cine este cu adevărat şi ce poate realiza singur.
- Folosirea tehnologiei şi mai ales a aplicaţiilor de pe telefon, tabletă (de tip stop motion, Quick, Canva, de tip word art etc.) aduc lecţiilor culoare, bucurie, competenţe de aplicare şi valorificare originală a cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite. Aceste aplicaţii le dezvoltă elevilor şi capacităţile metacognitive, contribuind la furnizarea de informaţii despre propriul stil de învăţare.
- Păstrarea spiritului ludic al activităţilor cu ajutorul tuturor componentelor procesului instructiv-educativ : profesorul însuşi prin atitudinea sa, conţinuturi – poezii, ghicitori, texte atractive, metode bazate pe joc didactic, joc de rol, mijloace de învăţământ originale, inedite, evaluare prin dramatizare, prin serbare ca în alternativa Jena etc.

Exerciţiu :

Notaţi competenţele sau obiectivele urmărite pe parcursul unei zile la disciplinele pe care le-aţi propus în orar. Câte dintre dintre acestea pot fi realizate în alt loc/ spaţiu decât cel al sălii de clasă ?

Practica educaţională reclamă necesitatea creării sau agreării unui cadru comun al proiectării didactice : proiect de lecţie *versus* proiectarea unităţii (tematice) de învăţare, ca instrumente utile, simple şi eficiente de anticipare a demersului didactic centrat pe formarea de competenţe. Intenţia de a crea un nou *design instrucţional* presupune analiza modului în care au fost înţelese şi aplicate/folosite la clasă programele şcolare, manualele, proiectele unităţilor tematice de învăţare pentru a cunoaşte în ce măsură au produs efectele dorite acum, la aproape două decenii de la implementarea lor.

14.2. Provocări curriculare actuale în contextul educaţiei incluzive româneşti la nivelul învăţământului primar

14.2.1. *Clarificări conceptuale*

Realitatea sistemului educaţional românesc a ultimilor ani a demonstrat cu tărie faptul că transformarea şcolii de masă în şcoală incluzivă nu mai reprezintă un deziderat, ci un imperativ. Este necesar ca fiecare şcoală să devină o „şcoală pentru toţi şi pentru fiecare", în care să poată fi asigurate toate condiţiile materiale, umane şi pedagogice pentru dezvoltarea plenară şi liberă a fiecărui copil (indiferent de condiţia socială, psihologică, culturală, politică, etnică, de sex, de capacitate etc.), cu atât mai mult cu cât, în contextul conştientizării şi aderării la principiile care guvernează sistemul educaţional românesc (în special principiul echităţii, principiul asigurării egalităţii de şanse, principiul incluziunii sociale, principiul centrării educaţiei pe beneficiarii acesteia, conform LEN, 2011) majoritatea părinţilor elevilor cu Cerinţe Educative Speciale (CES) optează ca formă de realizare a educaţiei formale pentru învăţământul de masă în sistem integrat/ incluziv.

În Romania, educaţia formală a copiilor cu CES se realizează prin intermediul a două tipuri de trasee şcolare : şcoli şi clase speciale (clase integrate în cadrul şcolilor de masă), precum şi, din ce în ce mai frecvent, şcoli obişnuite (prin integrarea individuală sau de grup a elevului/elevilor cu diferite cerinţe educative speciale într-o clasă obişnuită a şcolii de masă) (Vrasmas, 2004). Indiferent de modalităţile de realizare a educaţiei şcolare, scopul comun îl reprezintă dezvoltarea la copiii cu CES a unor abilităţi şi comportamente care să le permită acestora o integrare optimă în viaţa cotidiană, şcolară şi socială.

Educaţia integrată se referă în esenţă la integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a personalităţii acestora (Verza, Verza, 2011).

Integrarea (şcolară) reprezintă procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele şi cerinţele şcolii pe care o urmează, de stabilire a unor relaţii afective pozitive cu membrii grupului şcolar (grupă/clasă) şi de desfăşurare cu succes a activităţilor şcolare (OM 5574/2011). Din această perspectivă, copilul şi familia acestuia trebuie să dispună de potenţial şi disponibilitate pentru colaborare permanentă.

Conceptul de *educaţie incluzivă* are la bază principiul dreptului egal la educaţie pentru toţi copiii, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, limbă vorbită, nivel de dezvoltare sau condiţiile economice în care trăiesc (Verza, Verza, 2011). Educaţia incluzivă duce la „dărâmarea" zidurilor dintre şcoli şi comunitate şi pune bazele unei societăţi incluzive dat fiind faptul că presupune :

- valorizarea egală a tuturor copiilor/elevilor şi a personalului ;
- creşterea participării tuturor elevilor la educaţie şi totodată reducerea numărului elevilor excluşi ;
- reducerea barierelor în învăţare şi participare pentru toţi elevii (inclusiv pentru cei cu CES) ;
- înţelegerea diferenţelor dintre elevi ca sursă pentru procesul de învăţare, şi nu doar ca o problemă care trebuie rezolvată ;
- recunoaşterea dreptului elevilor la educaţie în comunitatea din care aceştia fac parte (Baba, Borca, Runceanu, Vrăsmaş, 2009).

Analizând diferenţele dintre educaţia integrată şi cea incluzivă – T. Vrasmas (2004) subliniază faptul că „prin educaţie integrată se aveau în vedere mai ales obiectivele legate de şcolarizarea normalizată a copiilor cu CES – deci accentul se punea pe copii şi pe formele de suport pentru aceştia, incluzivitatea educaţiei are ca sens şi obiectiv principal adaptarea şcolii la cerinţele de învăţare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea şcolii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma şi dezvoltarea de ansamblu a şcolii, pentru a face faţă provocărilor diversităţii tot mai mari a copiilor care accesează educaţia şcolară".

Astfel, *incluziunea (şcolară)* constituie procesul permanent de îmbunătăţire a serviciilor oferite de unităţile de învăţământ pentru a cuprinde în procesul de educaţie toţi membrii comunităţii, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultăţile acestora (OM 5574/2011). O reală incluziune şcolară presupune :

- valorificarea interdependenţei dintre elevi, dar şi a independenţei acestora ;
- identificarea şi valorizarea potenţialului fiecărui elev, considerându-l dotat, într-un fel sau altul ;
- principiul de bază conform căruia o predare este eficientă atunci când fiecare copil poate învăţa, dacă i se creează condiţiile necesare, dacă este încurajat şi dacă i se facilitează participarea la activităţi care au sens pentru el (Popovici, 2007) ;
- asigurarea sprijinului de specialitate pentru toţi copiii cu CES integraţi în învăţământul de masă (servicii de evaluare complexă, servicii terapeutice, servicii educaţionale specifice etc.) ;
- certificarea de specialitate a Cerinţelor Educative Speciale (în cadrul comisiilor din CJRAE/CMBRAE, conform Ordinului comun nr. 1985/1305/5805/2016), şi nu etichetarea copilului/elevului ;
- abordarea educaţională diferenţiată/individualizată a elevului – prin programe adaptate sau P.I.P. (plan de intervenţie personalizat) în colaborare cu specialiştii din

domeniu : profesor de sprijin, consilier şcolar, logoped etc. ; curriculumul şi activităţile de învăţare zilnică din şcoala incluzivă se bazează pe toate cunoştinţele legate de un proces eficient de predare- învăţare, adaptate nevoilor fiecărui elev (Popovici, 2007) ;
- implicarea părinţilor în procesul educaţional-terapeutic ;
- flexibilitatea traseului educaţional (şcoală specială – şcoală de masă şi viceversa) pentru a se evita menţinerea copilului/elevului în context educaţional nefavorabil dezvoltării sale.

14.2.2. *Modalităţi de realizare a adaptărilor curriculare*

Realizarea eficientă a incluziunii şcolare a elevilor cu CES în şcolile de masă din România a fost şi continuă să fie o adevărată provocare, în special din cauza următoarelor condiţii nefavorabile :

- lipsa specialiştilor în furnizarea serviciilor educaţionale terapeutice necesare elevilor cu nevoi speciale (cadre didactice de sprijin/itinerante, consilieri şcolari, profesori logopezi etc.) ;
- pregătirea insuficientă a cadrelor didactice din şcolile integratoare de masă cu privire la educaţia elevilor cu nevoi speciale ;
- resurse materiale şi temporale limitate, incapabile să răspundă nevoilor educaţionale şi terapeutice ale copiilor cu dizabilităţi integraţi în şcolile obişnuite ;
- clase supraaglomerate în cadrul cărora sunt integraţi elevii cu CES etc.

Considerând aceste elemente specifice contextului educaţional românesc, este cu atât mai important ca toate cadrele didactice care doresc să faciliteze o educaţie integrată reală şi eficientă a copiilor cu dizabilităţi să aibă abilităţile necesare pentru a realiza, în colaborare cu personalul specializat, adaptările curriculare solicitate de nevoile educaţionale speciale ale elevilor. Analizând particularităţile specifice procesului de învăţare al copiilor cu diferite tipuri de CES, se ajunge la concluzia că una dintre calităţile esenţiale ale curriculumului şcolar ar trebui să presupună un grad cât mai înalt de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de capacităţile sale de învăţare. Argumentele care stau la baza elaborării unui curriculum flexibil şi uşor de adaptat Cerinţelor Educaţionale Speciale sunt :

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucţie şi educaţie pe măsura potenţialului şi capacităţilor sale ;
- formarea unui registru comportamental care să permită pe termen lung adaptarea şi integrarea lui socială ;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viaţă şi familiarizarea cu o serie de obişnuinţe privind activităţile de utilitate practică şi de timp liber ;
- dezvoltarea capacităţilor necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de tipul şi gradul dizabilităţii) a problemelor de viaţă, de autocontrol în situaţii dificile şi practicarea unor metode şi tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficienţă în adaptarea şi integrarea şcolară şi socială (Gherguţ, Frumos, Raus, 2016)

În cadrul activităţii cu elevi cu dizabilităţi integraţi, proiectarea curriculară trebuie să ţină seama în primul rând de tipul şi gradul deficienţei şi apoi de posibilităţile

fiecărei şcoli de a asigura ajutorul fiecărui elev în parte (Popovici, 2007). Astfel, în funcţie de situaţia specifică fiecărui elev cu dizabilităţi, principalele tipuri de adaptări ale curriculumului includ : diferenţieri curriculare, programă şcoală adaptată, planul de intervenţie personalizat.

Curriculum diferenţiat se referă la modalităţile de selectare şi organizare a conţinuturilor, metodelor de predare-învăţare, metodelor şi tehnicilor de evaluare, standardelor de performanţă, mediului psihologic de învăţare în scopul diferenţierii experienţelor de învăţare şi de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale şi de înţelegere, la nivelul intereselor şi cerinţelor educaţionale, la ritmul şi la stilul de învăţare al elevului. Această diferenţiere are în vedere, în primul rând, specificul potenţialului aptitudinal, dominantele personalităţii şi capacitatea de înţelegere şi prelucrare a informaţiilor/cunoştinţelor dobândite de elev în cadrul procesului instructiv-educativ.

Curriculum adaptat este în strânsă legătură cu termenul de curriculum diferenţiat, în sensul că diferenţierea presupune, implicit, şi o adaptare a conţinuturilor, metodelor, mijloacelor şi tehnicilor de lucru în cadrul activităţilor instructiv-educative. Dintr-un anumit punct de vedere, cei doi termeni sunt aproape sinonimi, în sensul că nu poate exista diferenţiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferenţiere (evident, în sfera noţiunii de curriculum). Termenul „curriculum adaptat" se potriveşte mai bine în contextul educaţiei integrate, unde adaptarea conţinuturilor la o categorie anume de elevi cu cerinţe educative speciale are în vedere volumul de cunoştinţe, dar mai ales procesele psihice şi particularităţile funcţionale ale sistemului nervos la elevii cu cerinţe speciale. La aceştia din urmă, funcţia compensatorie determină o serie de modificări ale reţelelor neuronale de transmitere şi prelucrare a informaţiilor.

Astfel, adaptarea curriculumului se poate realiza prin (Popovici, 1999) :

- *extensiune* (în cazul în care potenţialul intelectual nu este afectat – de exemplu, copii cu deficienţe motrice, vizuale, auditive, fizice, dar şi în cazul unor elevi cu autism înalt funcţionali etc.), adică prin introducerea unor activităţi suplimentare care vizează cu precădere aspecte legate de însuşirea unor limbaje specifice (dactileme, alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.) şi comunicare, orientare spaţială, activităţi de socializare şi integrare în comunitate, activităţi practice focalizate pe o pregătire profesională adecvată tipului de deficienţă. Educaţia astfel concepută nu se rezumă doar la o plasare pur şi simplu a deficienţilor în colectivităţi obişnuite de copii. Sunt necesare cel puţin două condiţii pentru a asigura succesul acţiunii :
  - o pregătire specială prealabilă integrării, care să favorizeze achiziţia operaţiilor elementare, condiţie a însuşirii elementelor fundamentale ale programei comune ;
  - asistenţă psihopedagogică şi medicală de specialitate pe toată durata şcolarizării în unităţile obişnuite de învăţământ, pentru preîntâmpinarea fenomenelor de inadaptare şcolară ;
- *selectarea unor conţinuturi* din curriculumul general adresat copiilor tipici, care pot fi înţelese şi însuşite de copiii cu cerinţe speciale şi *renunţarea* la alte conţinuturi cu un grad ridicat de complexitate ;
- *accesibilizarea şi diversificarea componentelor curriculumului general* prin introducerea elevilor cu cerinţe educative speciale în activităţi individuale variate, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora şi asigurarea participării lor în mod eficient la activităţile desfăşurate în învăţământul obişnuit ;
- *folosirea unor metode* şi procedee didactice şi a unor mijloace de învăţământ preponderent intuitive, care să ajute elevul cu cerinţe speciale să înţeleagă şi să interiorizeze conţinuturile predate la clasă ;

- *folosirea unor metode şi procedee de evaluare* prin care să se evidenţieze evoluţia şi performanţele elevilor, nu numai în plan intelectual, ci mai ales în plan aplicativ (gradul de valorificare a potenţialului aptitudinal şi modalităţile de rezolvare a unor probleme tipice de viaţă sau a unor situaţii-problemă, posibilităţile de relaţionare şi comunicare cu cei din jur, performanţa în plan profesional etc.).

În toate situaţiile menţionate mai sus, adaptarea şi diferenţierea curriculară presupun realizarea de către cadrul didactic a unei *programe şcolare adaptate* (pornind de la cea comună şi aplicând tehnicile enumerate) care să satisfacă nevoile educaţionale specifice elevilor cu CES în cauză (elevi cu deficienţe fizice, senzoriale, elevi cu elemente din spectrul autist înalt funcţionali, elevi cu tulburări specifice de învăţare – dislexie, disgrafie, discalculie, elevi cu tulburări de tip ADHD, elevi cu tulburări de limbaj, consideraţi ca fiind normal dezvoltaţi din punctul de vedere al potenţialului intelectual).

În ceea ce priveşte procesul de adaptare curriculară necesar pentru integrarea şcolară individuală a elevilor cu deficienţe/dificultăţi intelectuale sau a elevilor cu deficienţe grave asociate, acesta trebuie să ajungă la nivelul *individualizării* prin întocmirea unui plan de intervenţie personalizat (P.I.P) sau, am mai putea spune, a unui „curriculum propriu". „Acesta este destinat recuperării, pe toate planurile, a personalităţii elevului cu dizabilitate intelectuală sau cu dizabilităţi asociate. Într-un astfel de plan se pune accent, în special, pe latura formativă şi mai puţin pe cea informativă" (Popovici, 2007)

Planul de intervenţie personalizat (P.I.P.) este o tehnică de planificare şi coordonare (Vrăşmaş, 2004) care face ca atât beneficiarul – elevul, cât şi furnizorul de servicii psihopedagogice să aibă o viziune cât mai completă asupra nevoilor sale ; asigură continuitatea, complementaritatea şi calitatea serviciilor, ca răspuns la diversele sale cerinţe. P.I.P. este o tehnică de lucru permanent pentru unul sau mai mulţi membrii ai echipei (cadru didactic de la clasa integratoare, profesor de sprijin, terapeuţi, familie etc.), care îşi coordonează intervenţiile în direcţia realizării scopurilor stabilite pentru elevul cu CES. P.I.P. trebuie conceput astfel încât să reprezinte un instrument util, flexibil şi accesibil.

De aceea, abordarea educaţională care are la bază un plan de intervenţie personalizat va porni întotdeauna de la potenţialul şi nivelul individual de achiziţii ale elevului cu CES, chiar dacă această abordare implică un nivel curricular cu mult inferior programei şcolare corespunzătoare clasei în care este integrat elevul respectiv. Date fiind caracteristicile specifice dezvoltării cognitive a elevilor cu deficienţe mintale (vâscozitate genetică, inerţie, rigiditatea reacţiilor şi a comportamentului adaptativ, caracterul limitat al zonei proximei dezvoltări – Radu, 2002, Verza, 2011), ritmul de dezvoltare psihică generală şi de achiziţii şcolare este lent şi foarte lent, marcat de momente frecvente de stagnare şi regres, iar abordarea la nivelul programei şcolare (corespunzătoare clasei integratoare) este imposibilă şi deci ineficientă. Pentru aceşti elevi *oportună* este activitatea terapeutic-educaţională individuală, iar obiectivele din P.I.P. trebuie să fie centrate pe formarea unor abilităţi de bază de tipul formării/dezvoltării autonomiei personale, orientării în timp şi spaţiu, cititului, scrisului, calculului elementar etc. (De exemplu, dacă se lucrează cu un elev cu CES cu deficienţă mintală, integrat în clasa a II-a, iar acesta nu are formate deprinderile lexico-grafice, obiectivele din planul de intervenţie personalizat la Limbă şi comunicare vor fi focalizate pe alfabetizarea elevului, organizată treptat, în funcţie de ritmul personal de achiziţie al elevlui – posibil, în primul semestru se vor învăţa primele cincisprezece litere, iar celelalte în cel de-al doilea semestru.). Astfel, P.I.P. reprezintă reperul curricular central în funcţie de care se structurează toate

adaptările şi/sau diferenţierile necesare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor educaţionale ale elevilor cu deficienţă mintală sau cu deficienţe grave integraţi în şcolile de masă.

Concluzionând, putem afirma că orice tip de adaptare curriculară necesară educaţiei integrate/incluzive presupune o selecţie curriculară atentă şi riguroasă în funcţie de criteriul maturităţii intelectuale, al ritmului de lucru individual, şi nu în funcţie de criteriul vârstei cronologice. O integrare/incluziune şcolară reală şi eficientă implică o adaptare permanentă a procesului instructiv-educativ la posibilităţile intelectuale, interesele cognitive, ritmul, nivelul de achiziţii şi stilul de învăţare ale elevilor cu CES.

După cum am mai menţionat şi în cadrul altor articole (Pîslaru, 2015), experienţa a demonstrat că educaţia elevilor cu cerinţe educaţionale speciale în context incluziv reprezintă un proces complex care presupune participarea, implicarea şi colaborarea interinstituţională a cel puţin următorilor factori : elevul şi familia acestuia, şcoala de masă integratoare (ceilalţi elevi ai clasei, cadrele didactice, departamentul managerial), profesorul de sprijin (angajat al unui centru şcolar de educaţie incluzivă sau al unei şcoli speciale), facilitatorul, alţi specialişti, în funcţie de nevoile terapeutice individuale ale fiecărui copil în parte (o parte dintre aceştia – logopezi, consilieri psihopedagogi, mediatori şcolari – angajaţi ai CJRAE/CMBRAE). Realizarea adaptărilor curriculare necesare unei incluziuni eficiente a elevilor cu CES presupune, în mod obligatoriu, colaborarea cu cadrul didactic de sprijin angajat al şcolii integratoare (conform OM 5574/2011) sau, în cazul în care şcoala nu dispune de această resursă umană, colaborarea cu specialiştii de la nivelul Comisiei Interne de Evaluare Continuă din cadrul centrelor şcolare de educaţie incluzivă. (conform OM 5573/2011).

Bibliografie

Baba, L., Borca, C., Runceanu, L., & Vrăsmaş, E. (2009). *Parteneriat pentru educaţia incluzivă*. Bucureşti : Editura Corint.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Gherguţ, A., Frumos, L., &Raus, G. (2016). *Educaţia specială – ghid metodologic*. Iaşi : Editura Polirom.

Jonnaert, P., Moussadak, E., & Defise, R. (2002). *Curriculum şi competenţe. Un cadru operaţional*. Cluj-Napoca : Editura ASCR.

MENCŞ (2011). *ORDIN nr. 5573/7.10.2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare şi funcţionare a învăţământului special şi special integrat*. Găsit la adresa : http : //oldsite.edu.ro/index.php/articles/16576.

MENCŞ (2011). *ORDIN nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educaţional pentru copiii, elevii şi tinerii cu cerinţe educaţionale speciale integraţi în învăţământul de masă*. Găsit la adresa : http : //oldsite.edu.ro/index.php/articles/16577.

MMFPSPV, MS, MENCŞ (2016). *Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea şi intervenţia integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilităţi în grad de handicap, a orientării şcolare şi profesionale a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, precum şi în vederea abilitării şi reabilitării copiilor cu dizabilităţi şi/sau cerinţe educaţionale speciale.* Găsit la adresa : http : //www.cjrae-iasi.ro/userfiles/

ORDIN%201985-1305-5805-2016%20Metodologia%20privind%20evaluarea%20si%20orientarea%20scolara.pdf.

Pîslaru, M.L., & Pîslaru, D. (2015). Curriculum design elements in the activity of Romanian support teachers. În Milcu, M., Gaspar de Matos, M., & Vasilescu, I.P., *Advanced research in health, education and social sciences : towards a better practice. Conference proceedings* (pp. 261-269). Bucureşti : Editura Universitară.

Popovici, D.V. (1999). *Elemente de psihopedagogia integrării*. Bucureşti : Editura Pro Humanitate.

Popovici, D.V. (2007). *Orientări teoretice şi practice în educaţia integrată*. Arad : Editura Universităţii Aurel Vlaicu.

Potolea, D., Toma, S., & Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou Cadru de Referinţă al Curriculumului Naţional*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Potolea, D., Toma, S., & Borza, A. (coord.) (2015). *Repere pentru proiectarea şi actualizarea Curriculumului Naţional. Document de politici educaţionale. Versiune de lucru*. Bucureşti : ISE.

Radu, Gh. (2002). *Psihologie şcolară pentru învăţământul special*. Bucureşti : Editura Fundaţiei Humanitas.

UNESCO (2011). *Clasificarea internaţională standard a educaţiei : ISCED 2011*. Montreal, Canada : UNESCO Institute for Statistics.

Verza, E., & Verza, F.E. (coord.) (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti.

Vrasmas, T. (2004). *Şcoala şi educaţia pentru toţi*. Bucureşti : Editura Miniped.

Partea a II-a

Instruire şi evaluare în educaţie

Capitolul 15

Învăţarea şcolară. Orientări contemporane în teoria şi practica învăţării şcolare

Sorin Cristea, Cristina Marina Ghiţă

Învăţarea reprezintă unul dintre cele mai importante aspecte ale vieţii umane, cu implicaţii directe pentru fiecare dintre noi. Complexitatea şi importanţa sa ca *proces* determină abordarea sa din perspectivă *pedagogică*, dar şi *psihologică*, la nivel de acţiune (proiectată şi realizată în cadrul activităţii de instruire) şi de activitatea psihică, situată alături de activităţile de joc, muncă şi creaţie, deosebită de aceastea prin funcţia generală de adaptare, angajată prin dobândirea de cunoştinţe, deprinderi şi priceperi.

Formarea şi dezvoltarea fiecărei personalităţi reprezintă scopul general al activităţii psihologice de învăţare, realizată în cadrul unui proces complex care valorifică o multitudine de fenomene psihologice (cognitive şi noncognitive), sociale (culturale, civice, pedagogice, comunitare), naturale (anatomo-fiziologice) etc. Conceptul de învăţare defineşte acţiunile psihologice şi sociale care susţin un ansamblu de procese de schimbare în comportament, de asimilare de informaţii şi cunoştinţe (teoretice/declarative şi practice/procedurale) şi de formare şi dezvoltare ale unor atitudini afective, motivaţionale, volitive şi caracteriale.

În analiza conceptului de învăţare şcolară este esenţial să definim termenii şi factorii care determină o activitate psihică autentică şi eficientă, angajată în procesul de adaptare a elevului la cerinţele *instruirii organizate în cadrul procesului de învăţământ*. A întreba un copil de ce învaţă poate părea o întrebare retorică, deoarece cu toţii considerăm că este aproape imposibil şi chiar frustrant să nu învăţăm din interacţiunile pe care le avem unii cu ceilalţi. Instruirea şcolară actuală trece printr-o serie continuă de schimbări. Prin urmare, este necesară dezvoltarea unui proces de învăţare eficient în mod semnificativ şi de lungă durată.

La nivel de *proces*, învăţarea are un *caracter bidirecţional*, *interactiv*, evident şi util în toate domeniile de activitate, în mod special în domeniul educaţiei (şi al instruirii).

Spaţiul pedagogic al educaţiei (şi al instruirii) reprezintă un context psihosocial în cadrul căruia profesorii şi elevii se întâlnesc în vederea parcurgerii şi atingerii unor obiective cognitive, afective şi comportamentale comune. Ritmul şi frecvenţa de învăţare pentru fiecare elev sunt influenţate semnificativ de tipologia personalităţii acestuia. De aceea, înţelegerea cerinţelor şi a stilului personal al fiecărui elev de către profesori semnifică un element absolut necesar în demersul instructiv-educativ.

În acţiunea de învăţare, proiectată şi realizată în cadrul instruirii şcolare, atât cadrul didactic, cât şi elevul prezintă particularităţi individuale diferite, complexe, obiectivate în manifestări psihocomportamentale specifice. Profesorii proiectează acţiunile de predare-învăţare-evaluare implicate direct în activitatea de formare-dezvoltare a personalităţii elevului şi indirect prin influenţele exercitate, puternice şi intense, care condiţionează afirmarea unor anumite stiluri cognitive şi noncognitive, reflectate în procesul de învăţare, în context formal (şcolar) şi nonformal (extraşcolar). Eficienţa în învăţare reflectă efortul cognitiv (empiric şi raţional) şi noncognitiv (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) depus de fiecare elev în context şcolar şi extraşcolar, dar şi calitatea sprijinului, susţinerii şi aprecierii realizare de profesor în activitatea de instruire pe tot parcursul procesului de învăţământ, în acord cu particularităţile fiecărei vârste psihologice (a preşcolarului, a şcolarului mic, mediu/preadolescent, mare/adolescent).

Interesul crescut al teoreticienilor pentru *analiza* şi *generalizarea* conceptului de învăţare în context social extins şi restrâns (preşcolar, şcolar, universitar, profesional etc.) a condus la multiple abordări şi definiţii, reconsiderări şi reconformări metodologice şi practice. În sens larg, învăţarea presupune producerea unei schimbări în comportament realizate prin acumularea unor cunoştinţe validate social şi a unor experienţe individuale, asumate subiectiv, interiorizate şi adaptate continuu la propriul sistem aptitudinal şi atitudinal. În continuare vom prezenta succint unele dintre cele mai relevante *definiţii* date conceptului de învăţare, abordat în *sens larg* :

1) Învăţarea reprezintă o „modificare continuă, relativă a comportamentului, fundamentată pe experienţa anterioară" (Ausubel, Robinson, 1981).
2) Învăţarea reprezintă ansamblul „schimbărilor comportamentului interior sau exterior rezultate din experienţa" cognitivă, socioafectivă şi acţională (Vîgotski, *apud* Pask, 1998).
3) Învăţarea reprezintă un *proces* care conduce la „formarea şi apariţia unui comportament nou", condiţionat în contextul specific fiecărei activităţi (Skiner, *apud* Neacşu, 1978).
4) Învăţarea reprezintă „modificarea dispoziţei sau capacităţii umane, care are o persistenţă reglată datorită procesului de creştere şi evoluţie", realizată prin îndeplinirea unor condiţii ierarhic-cumulative (Gagne, 1975).
5) Învăţarea reprezintă procesul psihic prin intermediul căruia se construieşte o activitate sau un comportament nou ca urmare a experienţelor anterioare, acumulate cognitiv, trăite socioafectiv, cu influenţe puternice generate la nivelul interacţiunilor personalităţii cu factorii de mediu extern (Daron, 1998).
6) Învăţarea reprezintă „procesul dobândirii experienţei individuale de comportare", acumulată şi interiorizată în plan cognitiv şi afectiv, motivaţional şi volitiv, obiectivată şi exprimată la nivel social (Leontiev, *apud* Sălăvăstru, 2009).

Sintetizând toate aceste definiţii, putem afirma faptul că învăţarea, în sens larg, reprezintă un proces psihologic complex de adaptare a organismului la cerinţele externe ale mediului, susţinut pedagogic şi social. Ca activitate psihică, bazată pe vlorificarea resurselor cognitive, dar şi afective, motivaţionale, volitive, caracteriale ale personalităţii umane, exprimate aptitudinal şi atitudinal, are scopul de a dezvolta armonios personalitatea realizată prin dobândirea de capacităţi şi deprinderi noi şi construirea de noi experienţe necesare pentru optimizarea relaţiilor cu cei din jur în mediul comunitar, cultural, economic, politic, natural etc.

Învăţarea în sens restrâns, definită ca învăţare şcolară, reprezintă o activitate psihică organizată, dirijată şi planificată, cu funcţie de adaptare la viaţa socială, realizată prin dobândirea de cunoştinţe, deprinderi şi priceperi în contextul specific instruirii, în cadrul sistemului şi al procesului de învăţământ. La nivel *pedagogic*, reprezintă o acţiune necesară în cadrul *activităţii de instruire*, realizată conform obiectivelor acesteia, care vizează receptarea, asimilarea, interiorizarea şi utilizarea cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor transmise de profesor prin acţiunea de predare şi verificate permanent prin acţiunea de evaluare (cu funcţie de reglare-autoreglare).

Evoluţia învăţării şcolare în societatea actuală – informaţională, bazată pe cunoaştere, implică un scop fundamental nou : formarea şi dezvoltarea unor capacităţi de gândire critică, susţinută prin resursele operaţiilor cognitive de analiză şi sinteză, abstractizare şi generalizare, în condiţii de imaginaţie şi creativitate superioară, inventivă, inovatoare şi emergentă.

Componenta pedagogică esenţială care determină eficientizarea învăţării şcolare este prezentă la nivelul structurii de funcţionare a instruirii bazate pe relaţia profesor-elev, care modelează, în mod special, contextul didactic şi social în care se petrece acţiunea de receptare, asimilare şi dobândire de noi cunoştinţe declarative, procedurale şi condiţionale (atitudinale, valorice).

La nivel instituţional, învăţarea şcolară este organizată pe trepte şi cicluri de învăţământ. Ea poate fi analizată dintr-o perspectivă dublă, care evidenţiază calitatea complementară a învăţării şcolare proiectate, realizate şi perfecţionate continuu ca *proces* şi ca *produs*.

Învăţarea ca proces implică analiza şi luarea în calcul a întregului ansamblu de activităţi, acţiuni şi operaţii realizate cu scopul însuşirii şi valorificării unui set de cunoştinţe, deprinderi, priceperi, atitudini şi valori, stabilite prin programele şcolare, prin obiectivele generale şi specifice, proprii fiecărei discipline de învăţământ, definite în termeni de competenţe generale (competenţe-cheie) şi specifice (pe an, semestru, unităţi de învăţare).

În această perspectivă, învăţarea devine o activitate psihică de mare complexitate care *procesează* şi integrează în structura sa de funcţionare toate acţiunile şi operaţiile cognitive (empirice şi logice), dar şi afective (emoţii, sentimente pozitive), motivaţionale (interese, convingeri), volitive (necesare pentru depăşirea obstacolelor care apar în timpul învăţării) şi caracteriale (atitudinile valorice faţă de cerinţele sociale şi individuale ale învăţării). Toate aceste resurse asigură activarea efortului psihic personal al elevului implicat în îndeplinirea sarcinii date. În acest fel, învăţarea devine *un proces psihic complex* caracterizat prin activitate constructivă, susţinută structural-genetic (conform viziunii lui Piaget) şi sociocultural (conform viziunii lui Vîgotski şi Bruner).

Învăţarea ca produs implică analiza *rezultatelor* obţinute de elev în urma efortului personal depus, obiectivate în cunoştinţe (declarative – concepte, legi, norme, formule, date esenţiale), deprinderi şi priceperi (cunoştinţe procedurale), atitudini şi valori (cunoştinţe atitudinale), prin raportarea la *competenţele-cheie* şi la *competenţele specifice* (fiecărei trepte şi discipline de învăţământ).

În această perspectivă, rezultatele care pot fi obţinute de elev prin învăţare sunt atât la nivel *cantitativ* (exprimate prin cumul de cunoştinţe, deprinderi, priceperi), cât şi *calitativ*, prin competenţele dobândite în timp, care permit valorificarea cunoştinţelor, deprinderilor şi priceperilor, în situaţii multiple, beneficiind şi de un aport atitudinal substanţial (afectiv-motivaţional şi volitiv-caracterial). În termeni vîgotskieni, învăţarea

de calitate este cea care integrează şi valorifică un ansamblu de achiziţii prin care elevul evoluează, reuşind să se dezvolte continuu, în mod consistent şi consecvent. Este ceea ce psihologia cognitivistă şi constructivistă confirmă prin cercetări fundamentale şi operaţionale – învăţarea ca produs reprezintă o schimbare şi o dezvoltare personale, cu rol major în utilizarea şi înţelegerea informaţiilor (asimilate drept cunoştinţe declarative, procedurale, condiţionale/atitudinale) în scopul formării unor competenţe sociale durabile.

Formele învăţării pot fi identificate şi analizate prin apelul la anumite criterii. Pe baza lor putem avansa diferite modele de clasificare. Un astfel de model este cel care operează o clasificare în funcţie de criteriul existenţei/absenţei unui scop care generează o anumită fizionomie în producerea şi desfăşurarea activităţii de învăţare (Sălăvăstru, 2004) :

1) Învăţarea socială sau *incidentală*/*involuntară*. Reprezintă *forma de învăţare* în care individul nu depune eforturi pentru a acumula experienţe sau cunoştinţe ; această formă de învăţare este continuă şi se derulează în mod involuntar, cu implicaţii indirecte, neplanificate în dezvoltarea personalităţii individului ; în plan pedagogic este exprimată prin formula de învăţare informală, valorificată în proiectarea curriculară a instruirii (vezi conceptul de *curriculum informal*/*curriculum ascuns*).
2) Învăţarea sistematică sau *voluntară*. Reprezintă *forma de învăţare* care presupune o acţiune direcţionată, conştientă şi orientată spre acumularea de informaţii şi atitudini noi ; această formă de învăţare se regăseşte în mediul educaţional, în cadrul specific activităţii de instruire organizată pe trepte şi discipline de învăţământ, în contextul procesului de învăţământ.

Un alt model de clasificare este cel realizat în funcţie de nivelul de integrare la care se desfăşoară învăţarea (Golu, 2004) :

1) Învăţarea prin obişnuinţă (*habituarea*). Reprezintă *forma de învăţare* care evidenţiază şi valorifică sfera senzorială sau afectivă a unei persoane ca urmare a efectului prelungit al unui stimul asupra câmpului perceptiv-reprezentativ.
2) Învăţarea prin *asociere*. Reprezintă forma de învăţare care face referire la acel tip de învăţare produs ca urmare a legăturii existente între un stimul şi răspunsul apărut (comportamentul) ca o consecinţă psihologică a acţiunii stimulului asupra acestuia ; pe baza acestor relaţii sunt însuşite şi dezvoltate concepte noi care permit o adaptare eficientă la mediul extern.
3) Învăţarea *complexă*. Reprezintă forma de învăţare posibilă prin însuşirea şi aplicarea unor principii şi reguli noi prin care individul va fi capabil să găsească strategiile rezolutive optime pentru o anumită *problemă* sau *situaţie-problemă*.

Un al treilea *model* pe care îl prezentăm este cel ce realizează clasificarea formelor de învăţare în funcţie de componenta psihologică predominantă implicată în realizarea acţiunii (Bonchiş, 2002) :

1) Învăţarea *senzorială* sau *perceptivă*. Reprezintă forma de învăţare care constă în acumularea de priceperi şi deprinderi, necesare realizării unor activităţi solicitate în sfera didactică, prin apelul predominant la resursele cognitive empirice ; un exemplu pentru această formă de învăţare este învăţarea scrisului la începutul învăţământului primar.
2) Învăţarea *psihomotorie*. Reprezintă forma de învăţare care vizează dobândirea de abilităţi şi deprinderi formate şi dezvoltate încă din primii ani de viaţă prin valorificarea resurselor psihomotorii ale fiecărui indivd ; astfel de deprinderi sunt necesare

în învăţarea mersului, iar ulterior în realizarea şi perfecţionarea unor acţiuni psiho-motorii desfăşurate în cadrul unor exerciţii de educaţie fizică şi sport, educaţie estetică, educaţie profesională etc.

3) Învăţarea *verbală*. Reprezintă forma de învăţare care vizează asimilarea şi interiorizarea unor cunoştinţe de ordin intelectual, implicând formarea şi dezvoltarea gândirii în general a gândirii critice în special prin valorificarea optimă a operaţiilor logice de analiză şi sinteză, abstractizare şi generalizare, transformate în deprinderi şi strategii cognitive aplicate în rezolvarea anumitor probleme şi situaţii-problemă.

Condiţiile învăţării pot fi identificate prin apelul la cea mai cunoscută clasificare, cea realizată de R.M. Gagné în cadrul unei *teorii a învăţării* devenite clasice în psihologia educaţiei – *teoria învăţării cumulativ-ierarhice*. La acest nivel, autorul a fixat opt condiţii ale învăţării, ordonate logic şi pedagogic. Fiecare condiţie devine premisă necesară pentru trecerea la o nouă etapă de învăţare, superioară celei anterioare. În orice context didactic, este necesar ca elevul să îndeplinească o condiţie anterioară de învăţare pentru a putea trece spre următoarea condiţie. Cele opt condiţii de realizare a învăţării sunt (Gagne, 1975) :

1) Învăţarea de semnale – presupune anumite *semne fizice* cu rol important în reglarea şi adaptarea comportamentului elevului.
2) Învăţarea stimul-răspuns – presupune anumite răspunsuri pe care elevul le construieşte ca urmare a unei reacţii prezente, transmise de profesor ca stimul didactic.
3) Înlănţuirea între diferite situaţii de învăţare realizate prin stimul-răspuns – presupune existenţa unor legături succesive între învăţarea unor reacţii şi răspunsuri.
4) Învăţarea de asociaţii verbale, raportate la situaţiile de învăţare bazate pe stimul-răspuns aflate în înlănţuire – presupune procesul de formare a anumitor concepte definite lingvistic.
5) Învăţarea prin discriminare – presupune activarea capacităţii elevului de comparare şi de evaluare a situaţiei pe baza unor *criterii standard*.
6) Învăţarea noţiunilor prin valorificarea informaţiilor obţinute prin discriminare – presupune învăţarea prin definire de concepte, principii, reguli noi.
7) Învăţarea regulilor care implică utilizarea noţiunilor – presupune construirea unor ipoteze de lucru şi teorii pe baza unor abilităţi de gândire evaluativă şi analitică.
8) Învăţarea prin rezolvarea de probleme – presupune valorificarea conceptelor şi regulilor asimilate şi interiorizate anterior, condiţie superioară de îndeplinit pentru o învăţare autentică şi eficientă, bazată pe operaţii ale gândirii de tip inductiv şi deductiv.

Stilurile de învăţare reprezintă indicatori care reunesc un set de preferinţe şi implicaţii personale reunite la nivelul unui ansamblu echilibrat care marchează puternic modalităţile în care învaţă un individ (Brown, 2000 ; Vural, 2003). În orice activitate de instruire este important, chiar esenţial ca elevului să îşi cunoască propriul stil de învăţare. În acest fel el va reglementa eficient demersul şcolar, ajutându-se singur în procesul de înţelegere a propriilor comportamente.

Stilul de învăţare poate fi definit şi prin totalitatea trăsăturilor comportamentale specifice din aria cognitivă şi din cea afectivă, care furnizează informaţii despre modul în care persoanele interacţionează şi găsesc modalităţi specifice de răspuns la cerinţele mediului extern. Are are un puternic impact asupra randamentului şcolar ridicat,

dar şi în cadrul procesului necesar prevenirii şi depăşirii sau traversării unui eşec şcolar. (Felder, Brent, 2005). La nivel cognitiv, stilul de învăţare fixează şi perfecţionează *tiparul* prin care un elev receptează şi prelucrează informaţiile noi.

În viziunea lui Capretz (2006), nu există un stil de învăţare perfect. Aşadar orice stil de învăţare prezintă atât avantaje, cât şi dezavantaje. De aceea, este important să înţelegem că nu stilul de învăţare ales de elev îl face pe acesta un elev perfect, ci modul în care ştie să-l valorifice în situaţii adecvate.

Reuchlin (1999) a clasificat stilurile de învăţare în trei categorii definitorii, în raport cu procesul psihologia implicat predominant : 1) stil de învăţare senzorial ; 2) stil de învăţare cognitiv ; 3) stil de învăţare afectiv.

Stilul de învăţare senzorial, regăsit în modul în care simţurile noastre sunt implicate în recepţionarea stimulilor şi a datelor, valorificat pe larg în învăţământul preşcolar şi primar, poate fi împărţit în alte patru subcategorii : a) vizual – caracteristic elevilor care preferă să înveţe prin imagini, au nevoie să vadă informaţiile scrise, utilizând adesea scheme şi schematizări ; b) auditiv – caracteristic elevilor care utilizează învăţarea bazată pe ascultare, înregistrare audio a materialului şi citirea cu voce tare a informaţiilor ; c) kinestezic – caracteristic elevilor care îşi doresc să fie implicaţi activ în cadrul orelor, care au nevoie de a experimenta informaţiile pe care trebuie să le asimileze ; d) tactil – caracteristic elevilor care participă efectiv la realizarea unor produse noi, în condiţii de testare şi muncă (Brown, 2000).

Kolb (1999) a identificat alte patru stiluri de învăţare ale elevilor luând în calcul criteriul preferinţei acestora pentru implicarea specifică în realizarea sarcinilor şi în identificarea strategiilor de rezolvare a unei *probleme-cheie* (Kolb, 1999) : a) divergent ; b) convergent ; c) asimilator ; d) acomodator.

Stilul de învăţare divergent este propriu elevilor orientaţi spre creativitate, spre descoperirea unor soluţii caracterizate prin noutate şi originalitate. Elevii care au ca stil dominant stilul divergent prezintă următoarele trăsături : reflexivitate, gândire concretă, stil de muncă eficient, preferă experienţa experimentul ; sunt creativi, orientaţi spre cunoaşterea şi înţelegerea sensului evenimentelor, aplecare spre zona afectivă şi spre construirea de relaţii interpersonale, preferă activităţile sociale. De cele mai multe ori aceştia alocă mult timp analizei unei probleme, acţionând lent şi obiectiv.

Stilul de învăţare convergent prezintă ca trăsături-cheie acţiunea şi raţionalitatea. Elevii cu acest stil de învăţare sunt *persoane active*, cu o eficienţă crescută în rezolvarea problemelor, dornice să găsească lucruri şi informaţii practice ; sunt orientate spre sarcină şi spre rezolvarea acesteia şi mult mai puţin spre construirea de relaţii sociale, prezentând riscuri în luarea deciziilor care uneori sunt luate în grabă.

Stilul de învăţarea asimilator are drept caracteristică importantă capacitatea de observaţie a elevului şi de rezolvare a problemelor prin apelul la resursele gândirii logice. Elevii care prezintă acest stil sunt persoane idealiste, dornice de selectarea informaţiei adecvate şi de utilizarea ei într-un mod logic şi clar. Sunt persoane orientate predominant spre demersuri teoretice, care preferă alegerea unui principiu sau a unui model raţionale în defavoarea unei idei practice.

Stilul de învăţare acomodator este tipic unui comportament caracterizat prin emoţie şi nevoie de acţiune. Elevii care se încadrează în acest stil de învăţare se bazează pe reursele lor socioafective şi logice (proprii gândirii). Ei preferă activităţile practice, utilizând adesea principiul încercării şi erorii, valorificat inclusiv în rezolvarea situaţiilor problematice. Se bazează pe intuiţie, iar în condiţii de eşec pot deveni adesea anxioşi.

Honey şi Mumford (1999) prezintă alte patru stiluri de învăţare, pornind de la cercetările realizate în domeniul psihopedagogic.

Stilul de învăţare activist. Prezintă următoarele trăsături : impulsivitate, extraversie şi asumarea de riscuri ; decizii bazate de cele mai multe ori pe intuiţie. În condiţii de acţiune, elevii cu acest stil dau dovadă de flexibilitate.

Stilul de învăţare reflexiv. Prezintă următoarele trăsături : calmitate, prudenţă şi structură. Elevii cu acest stil sunt foarte buni observatori şi dau dovadă de multă atenţie la detalii.

Stilul de învăţare teoretic. Prezintă următoarele trăsături : raţionalism, obiectivitate şi inteligenţă. Ideile şi soluţiile la anumite probleme identificate de persoanele cu acest stil se bazează pe o analiză logică şi sistematică.

Stilul de învăţare pragmatic. Reprezintă un stil practic şi realist. Persoanele care prezintă acest stil preferă dezbaterile şi abordările bazate pe raportarea la situaţii concrete şi practice.

Motivaţia în activitatea şcolară reprezintă ansamblul condiţiilor interne care susţin şi orientează totalitatea eforturilor de învăţare ale unui individ. Analiza motivelor care contribuie la atingerea performanţei şcolare permite evidenţierea următoarele categorii (Salăvăstru, 2004) :

a) motive care ţin de sfera cognitivă – curiozitate, dorinţă de cunoaştere pentru un domeniu ;
b) motive care ţin din sfera afectivă – dragoste şi respect faţă de familie, sentimentul datoriei faţă de ei, simpatie faţă de cadrele didactice, teama faţă de primirea anumitor pedepse, frică şi anxietate, sentimente de ruşine ;
c) motive sociale – dorinţa de a primi recunoaştere, aprobare şi acceptare din partea grupului de prieteni ;
d) motive profesionale – dorinţa puternică de realizare într-un anumit domeniu, atingerea performanţei în profesia pe care doreşte să o urmeze sau parcurgerea cu succes a anumitor cursuri de perfecţionare etc.

Maslow (2008) a analizat conceptul de motivaţie şi în urma multiplelor cercetări fundamentale şi operaţionale întreprinse a construit *teoria trebuinţelor*. Aceasta pune în relaţie directă atingerea motivaţiei cu satisfacerea anumitor *nevoi* sau cerinţe general umane.

Teoria lui Maslow mai poartă numele de *piramida trebuinţelor*. Este urmarea faptului că această teorie vorbeşte despre cinci niveluri ale nevoilor, în vârful *piramidei* situându-se *trebuinţa de autorealizare*. Ea este susţinută gradual de atingerea următoarelor trebuinţe : a) trebuinţa de stimă şi statut ; b) trebuinţa de apartenenţă şi afiliere ; c) trebuinţa de siguranţă şi statut ; d) trebuinţele fiziologice. Satisfacerea unei trebuinţe de la baza piramidei permite trecerea la următorul nivel, superior, pregătind saltul valoric spre motivaţia superioară, situată la limita dintre *trebuinţa de stimă şi statut* şi *trebuinţa de autorealizare*.

În *cercetarea procesului motivaţional* este necesar să ţinem cont şi de analiza sistemului de valori care ghidează comportamentul unui individ într-o anumită direcţie. O persoană se va orienta către o anumită activitate în funcţie de valorile sale interne, fie ele profesionale, estetice, sociale sau afective.

Atunci când discutăm despre atingerea performanţei şcolare, este necesar să subliniem importanţa construirii şi dezvoltării unui nivel de independenţă şi autonomie al elevului

în funcţie de satisfacerea nevoilor sale, precum şi de competenţele pe care acesta le prezintă. Important este gradul de socializare a individului, realizată la nivel primar (familie) şi secundar (şcoală, profesie, comunitate locală şi teritorială etc.). Raportarea cadrului didactic la toate aceste aspecte permite construirea unei strategii eficiente care facilitează procesul educativ, realizat la nivel de integrare psihosocială optimă (Ryan, Deci, 2000).

Relaţia dintre motivaţie şi performanţa şcolară a reprezentat subiectul multor cercetări în domeniul psihologiei învăţării. Aceste cercetări au ajuns la concluzia că atingerea performanţei se realizează atunci când există un nivel optim de motivaţie. Un nivel de motivaţie puternic nu va determina atingerea performanţei în toate tipurile de activităţi, ci doar în acele sarcini care prezintă un nivel de dificultate scăzut. În sarcinile cu un nivel crescut de dificultate, *supramotivarea* poate determina frustrare, anxietate, stres emoţional, apariţia unor stări de incapacitate care pot bloca un comportament normal. *Optimul motivaţional* se află în relaţie direct proporţională cu o intensitate optimă a motivaţiei ; doar astfel se poate ajunge la o performanţă ridicată.

Performanţele atinse de un elev din învăţământul primar (şi preşcolar) necesită existenţa unui obiectiv, fie el apropiat sau îndepărtat, care să influenţeze şi să orienteze valoric nivelul de aspiraţie a elevului (sau preşcolarului). Optimul motivaţional reprezintă un element stimulator pentru reuşita şcolară. (Sandu, 2017).

Legătura dintre atingerea performanţei şi existenţa motivaţiei a reprezentat un subiect amplu cercetat. În urma investigaţiilor întreprinse a fost creată *Legea Yerkes-Dodson*. Conform acestei legi, o performanţă ridicată este proporţională cu nivelul de intensitate motivaţională până la un moment dat, apoi urmând o perioadă de stagnare şi chiar regres. Sarcinile dificile, complexe, cu un nivel crescut de solicitare cognitivă sau aptitudinală, sunt cele care determină apariţia declinului. Un nivel motivaţional optim se măsoară prin comportamentele adecvate ale elevului, implicate şi probate la nivel de *sarcină de învăţare*.

Pentru a dezvolta o atitudine şi un comportament de autodeterminare, elevul trebuie să îşi însuşească o puternică motivaţie intrinsecă bazată pe o nevoie de cunoaştere. El trebuie să îşi controleze mecanismele de reglare internă specifice. Prin apariţia autodeterminării, elevii vor fi capabili de *comportamentul de învăţare autodeterminată care integrează funcţional două componente esenţiale* : a) motivaţia intrinsecă pentru învăţare (interesul faţă de activitate în sine) ; b) motivaţia pentru procesele de reglare internă. Elevii care ating stadiul unui astfel de comportament prezintă calităţi specifice : încredere în propriile capacităţi, stimă de sine ridicată şi comprehensiune conceptuală (Schaffer, 2005).

Autoeficienţa reprezintă factorul-cheie pentru atingerea succesului în relaţia profesor-elev. Atunci când se face trimitere la acest concept se construieşte o percepţie de autoevaluare a propriilor capacităţi şi abilităţi în vederea atingerii unor rezultate înalte, performante. Convingerile unui elev cu privire la propriile capacităţi pentru atingerea unor niveluri de performanţă în anumite domenii de activitate sunt cele care determină modul de acţiune şi orientează comportamentul acestuia în vederea atingerii succesului.

Autoeficienţa se construieşte prin intermediul a patru procese psihice importante : motivaţie, cogniţie, afectivitate şi atenţie (Bandura, 2006). Elevii care prezintă un puternic sentiment de autoreglare emoţională şi motivaţională sunt capabili să îşi îndeplinească cu succes şi eficienţă sarcinile pe care le primesc ; ei îşi stabilesc obiective în acord cu

propriile capacităţi utilizând strategii de învăţare compatibile stilului lor de învăţare. Aceştia consideră învăţarea un proces organizat sistematic şi controlabil strategic (Zimmerman, 1990).

Performanţa şcolară se prezintă ca un indice direct al învăţării. Ea concentrează ansamblul rezultatelor vizibile, urmare a efortului depus de elev prin mobilizarea întregului set motivaţional, cognitiv şi emoţional în confruntarea directă cu sarcina de învăţare. Performanţele şcolare obţinute de elevi reflectă în mod echilibrat rezultatele obţinute, schimbările cantitative şi calitative generate de achiziţiile şcolare acumulate. Atunci când analizăm studiul rezultatelor şcolare, este necesar să luăm în calcul şi probabilităţile care apar în urma anticipării unor efecte pozitive posibile prin prisma influenţei unor factori decisivi. Analiza necesită o identificare şi o definire a factorilor individuali, a producerii învăţării, a modului în care aceşti factori corelează şi relaţionează pentru atingerea performanţei şcolare (Drăgan, 2007).

Cadrul didactic trebuie să transmită nu doar informaţii, ci şi emoţii şi atitudini elevilor din clasa sa. Cea mai eficientă strategie presupune implicarea elevilor în sarcinile de învăţare. Motivarea în mediul educaţional este vizibilă prin relaţia puternică şi direct proporţională între ceea ce aşteaptă profesorul de la clasă şi ceea ce sunt dispuşi elevii să înveţe, ce nevoi au aceştia.

Wlodkowski (*apud* Dumitru, 2001) consideră că, pentru a fi eficientă în contextul relaţiei profesorului cu elevii, o strategie de învăţare trebuie să se construiască pe baza a cinci factori esenţiali : empatia, experienţa, entuziasmul, structurarea predării şi responsabilitatea profesorului. Ioan Jude (2002, p. 226) a evidenţiat şase strategii motivaţionale pe care este necesar ca profesorul să le aplice în clasă în vederea stimulării şi implicării elevilor în procesul învăţării şcolare :

1) Formarea şi dezvoltare încrederii în sine şi încurajarea construirii unei imagini de sine. Această strategie are ca obiectiv facilitarea descoperirii propriilor competenţe şi capacitaţi şi creşterea încrederii în sine. Acţiunile pe care se bazează această strategie sunt : înţelegerea temeinică a tehnicilor de autoevaluare, identificarea unor sarcini şi activităţi diferenţiate după criteriul nivelului de dificultate ; selectarea persoanelor şi gruparea lor în funcţie de sentimentul încrederii în sine şi în propriile forţe ; evaluarea eficientă a performanţelor obţinute.
2) Potenţarea atitudinilor şi sentimentelor apreciative şi pozitive faţă de activitatea desfăşurată. În cazul acestei strategii, un rol important revine capacitaţii de schimbare a atitudinilor negative şi celei de formare sau dezvoltare a atitudinilor pozitive pentru ca acestea din urmă să devină surse de motivare. Prin construirea unui climat de apreciere şi valorizare a comportamentului se asigură succesul motivaţional.
3) Construirea unei relaţii direct proporţionale între nivelul aşteptărilor şi realizarea scopurilor. Această strategie asigură un echilibru între aşteptare şi scopuri, pe de o parte, şi condiţiile de desfăşurare a activităţii, pe de altă parte, ea reprezintă cheia dezvoltării motivaţiei. Pentru ca acest echilibru să poată fi realizat este nevoie de o cunoaştere profundă a aşteptărilor şi scopurilor fiecărui individ, acestea trebuind adaptate şi integrate la condiţiile externe.
4) Realizarea unui raport de dependenţă eficientă între etapele educaţionale şi cele profesionale. Această strategie presupune o corelaţie între nivelul de pregătire profesională şi noutăţile sistemului care stimulează receptivitatea la nou, crescând şi motivarea individului în contextul perfecţionării activităţii de referinţă.
5) Stimularea de oportunităţi şi eliminarea barierelor între agenţii educaţionali. Prin această strategie se urmăreşte crearea şi diversificarea oportunităţilor necesare pentru

realizarea unui optim motivaţional ; implică şi o motivaţie superioară angajată în realizarea performanţă, perfectibilă/autoperfectibilă complexităţii şi dificultăţii sarcinilor.

6) Corelarea obiectivelor educaţionale şi a strategiilor didactice cu nevoile şi nivelul cerinţelor sistemice. Prin această strategie se asigură un raport echilibrat între strategiile didactice şi conţinutul optim vizat, care reprezintă o resursă motivaţională eficientă.

Competenţele sociale şi emoţionale ale elevilor reprezintă predictori importanţi pentru rezultatele şcolare. Există studii numeroase care se centrează pe aceste aspecte care vizează externalizarea comportamentală faţă de individualitate, temperament, strategii de apărare, relaţii de ataşament. O relaţie de comunicare defectuoasă a elevilor cu cei din jurul lor afectează atât relaţia cu profesorul, cât şi cu colegii. Succesul şcolar este unul dintre cei mai importanţi indicatori ai învăţării şi înţelegerii în sistemul nostru educaţional.

În încercarea de a analiza ceea ce determină atingerea performanţelor elevilor, cercetătorii au realizat numeroase studii. Identificarea factorilor care conduc la performanţa elevilor şi determinarea dimensiunii acestor efecte sunt deosebit de importante pentru a ajuta elevii să îşi îmbunătăţească realizările şcolare. Studiile recente evidenţiază faptul că rezultatele învăţării şi atingerea performanţelor şcolare sunt determinate şi de factori precum medul familial, mediul educaţional, mediul social, dar şi de motivaţia intrinsecă a fiecărui elev în parte (Ozcinar, 2006).

Teme de reflecţie

1. Identificaţi câteva condiţii necesare unui elev din clasele primare pentru a realiza o învăţare eficientă.
2. Numiţi diferenţele existente între învăţarea socială şi învăţarea sistematică.
3. Încercaţi să vă realizaţi un plan de învăţare pornind de la stilul de învăţare dominant şi strategiile de învăţare specifice.
4. Cum pot utiliza profesorii nevoile elevilor în procesul de învăţare ?
5. Analizaţi relaţia dintre autoeficenţă şi performanţa şcolară.

Studiu de caz

Victor este un elev înscris în clasa a III-a cu rezultate medii la învăţătură. Motivaţia lui faţă de învăţare este una ridicată. Se observă totuşi că Victor are o preferinţă crescută faţă de limba engleză şi literatură. Victor reuşeşte foarte bine să realizeze povestiri orale sau conversaţii în limba engleză. Pe de altă parte, învăţatoarea lui Victor spune că acesta înţelege mult mai bine şi mai uşor lecţiile la ştiinţe şi matematică, în cadrul cărora se realizează aplicaţii şi exerciţii practice în vederea exemplificării materialului.

- Care este opinia dumneavoastră asupra stilului de învăţare al lui Victor ?
- Numiţi trei strategii de învăţare eficientă în cazul prezentat.
- Cum poate fi îmbunătăţită motivaţia de învăţare a acestui elev ?

15.1. Teoriile psihologice ale învăţării abordate ca modele de instruire

Tema propusă dezbaterii, construită curricular, este raportată la trei obiective care vizează : 1) definirea conceptelor de teorie psihologică a învăţării, model de instruire, activitate de instruire ; 2) clasificarea principalelor teorii psihologice ale învăţării pe baza unui criteriu semnificativ din perspectivă pedagogică ; 3) analiza unor teorii psihologice ale învăţării la nivel de potenţiale modele pedagogice de instruire eficientă.

15.1.1. *Definirea conceptelor de teorie psihologică a învăţării, model de instruire, activitate de instruire*

15.1.1.1. Teoria psihologică a învăţării

Teoria învăţării este definită în psihologie la nivel de concept operaţional. Sfera sa de referinţă este fixată pe baza unor „repere cu privire la natura dezvoltării intelectuale" confirmate la nivel de stimul-răspuns, „de interiorizare a evenimentelor într-un sistem de stocare", de exprimare externă şi internă prin intermediul cuvintelor sau al simbolurilor", de relaţie „între un îndrumător şi cel ce învaţă", de limbaj, de capacităţi ale celui ce învaţă, „de a opera simultan cu mai multe alternative" (Bruner, 1970b, pp. 15-17).

„Teoriile învăţării şi ale dezvoltării sunt descriptive, nu prescriptive." Ele descriu faptele sau comportamentele psihologice petrecute în timpul activităţii de învăţare după terminarea acesteia. Îndeplinesc o funcţie constatativă, nu şi anticipativă, descriptivă, nu şi prescriptivă. Descriu rezultatele învăţării fără a oferi orientări sau sugestii care să anticipeze evoluţiile viitoare ale activităţii importante şi pentru profesor (care predă), şi pentru elev (care învaţă) (*ibidem*, p. 54).

15.1.1.2. Modelul de instruire

Conceptul pedagogic de model de instruire este definit în didactica generală (teoria generală a instruirii/teoria şi metodologia instruirii). La nivel de tip-ideal fixează componentele de bază care susţin structura de funcţionare a activităţii de instruire proiectate curricular. Aceste componente de bază sunt articulate la nivel de : a) structură de bază, susţinută prin corelaţia profesor-elev ; b) structură de organizare (formele de organizare : formală-nonformală, frontală, pe microgrupe, individuală ; lecţia etc.) ; c) structură de planificare (obiectivele generale specifice, concrete – conţinuturile ; metodele de predare-învăţare-evaluare) ; d) structură de realizare-dezvoltare în context deschis (acţiunile de predare, învăţare, evaluare). Ordonarea normativă a acestor componente de bază este asigurată la nivel de : a) principii generale de proiectare (principiul cunoaşterii pedagogice/transformării cunoştinţelor de specialitate în cunoştinţe cu valoare formativă pozitivă, principiul comunicării pedagogice, principiul creativităţii pedagogice) ;

b) principii specifice : de organizare (principiul organizării frontale, principiul organizării pe microgrupe, principiul organizării individuale) ; de planificare (principiul stabilizării la nivel de obiective – conţinuturi de bază ; principiul flexibilizării la nivel de metode de predare-învăţare-evaluare) ; de realizare-dezvoltare (principiul interdependenţei predare-învăţare-evaluare ; principiul evaluării continue) ; c) principii didactice (la nivelul activităţilor concrete, lecţie etc.) : principiul orientării formative pozitive, principiul esenţializării, principiul sistematizării, principiul participării eficiente ; principiul accesibilităţii, principiul interdependenţei dintre cunoaşterea intuitivă şi cunoaşterea logică ; principiul interdependenţei dintre teorie şi practică ; principiul reglării-autoreglării (Cristea, 2017, p. 106).

În această perspectivă curriculară, un model de instruire, deschis spre valorificarea celor mai semnificative teorii ale învăţării, are caracter : a) prescriptiv, evidenţiat la nivelul conexiunilor dintre structura de bază şi structura de organizare-planificare-realizare-dezvoltare a activităţii de instruire ; b) normativ, fixat prin cele trei categorii de principii de proiectare pedagogică (generale, specifice, didactice/la nivelul activităţilor concrete, lecţie etc.). În plan epistemologic este construit ca model global şi deschis. Este validat prin conceptele pedagogice fundamentale care definesc activitatea de instruire ca principal subsistem al activităţii de educaţie, pe fondul construirii teoriei generale a instruirii (didacticii generale) ca subteorie a teoriei generale a educaţiei.

Tabelul 15.1. *Conceptele pedagogice fundamentale*

Teoria generală a educaţiei (Fundamentele pedagogiei)	Teoria generală a instruirii (Didactica generală)
1) Educaţia – activitate psihosocială cu funcţie generală de formare-dezvoltare a personalităţii educatului în vederea integrării sale sociale pe termen scurt, mediu şi lung, realizată pe baza corelaţiei permanente educator-educat.	1) Instruirea – activitate psihosocială cu funcţie generală de formare-dezvoltare a personalităţii preşcolarului/elevului/studentului în vederea integrării sale optime în viitoarea treaptă de învăţământ şi în societate, realizată pe baza corelaţiei permanente profesor-preşcolar/elev/student
2) Sistemul de învăţământ – cadrul macrostructural de realizare a educaţiei prin ansamblul de şcoli de tip public/particular şi de nivel primar/secundar/superior, organizat în context deschis spre instituţii specializate în educaţia nonformală, în condiţii de parteneriat (cu familia, cu comunitatea locală, cu diferiţi actori sociali).	2) Procesul de învăţământ – cadrul microstructural de realizare a educaţiei/instruirii prin activităţi de educaţie/instruire, organizate pe niveluri, trepte, cicluri şcolare, în context deschis spre instituţii specializate în instruirea nonformală, în condiţii de parteneriat (cu familia, cu comunitatea locală, cu diferiţi actori sociali).
3) Finalităţile macrostructurale ale sistemului de învăţământ – orientările valorice, axiologice, prospective, angajate pe termen lung şi mediu : idealul educaţiei ; scopurile generale ale educaţiei (definite în termeni psihologici de competenţe şi sociali, de conţinuturi de bază, validate de societate la diferite intervale de timp, care trebuie integrate pedagogic în planul de învăţământ şi în programele şcolare.	3) Finalităţile microstructurale ale procesului de învăţământ – orientările valorice, axiologice, prospective, angajate pe termen mediu şi scurt : obiectivele generale, specifice (definite în termeni psihologici de competenţe şi sociali de conţinuturi de bază) şi concrete (operaţionale), definite în termeni de performanţe imediate raportabile la competenţe realizabile pe termen mediu şi lung.

4) Conţinuturile generale ale educaţiei bazate pe valorile pedagogice generale (binele, adevărul, utilitatea, frumosul, sănătatea) şi educaţia morală, intelectuală (ştiinţifică), tehnologică, estetică, psihofizică.	4) Conţinuturile generale ale instruirii : cunoştinţe de bază (declarative, procedurale, condiţionale) integrate în discipline de învăţământ, la nivel de plan de învăţământ, programe şi manuale şcolare, auxiliare şcolare,
5) Formele generale ale educaţiei : a) educaţie organizată, prin activităţi proiectate şi realizate de specialişti în educaţie – educaţia formală (organizată formal, ierarhic, raportată la cerinţe generale, obligatorie, planificată riguros, în timp şi spaţiu pedagogic exact) ; educaţia nonformală (organizată nonformal, adaptată la cerinţe speciale, opţională, planificată flexibil, în timp şi spaţiu pedagogic deschis) ; b) educaţie neorganizată, realizată prin influenţe spontane, neintenţionate, accidentale, incidentale, preluate din mediul social, dar şi de la nivelul unor activităţi de educaţie formală şi nonformală – educaţia informală, care include experienţa educatului, valorificabilă în proiectarea curriculară (vezi tipul de curriculum informal/ascuns)	5) Formele generale ale instruirii : a) formală (şcolară) ; b) nonformală (extraşcolară, în afara programelor şcolare) ; c) informală ; la nivel particular, intervin formele de organizare a instruirii : frontală, microgrupală, individuală ; la nivel concret intervin numeroase forme de organizare ; lecţia este confirmată istoric ca forma de organizare concretă a instruirii tipică învăţământului şcolar, adaptată la particularităţile fiecărei trepte şi discipline de învăţământ (vezi lecţia-joc în învăţământul preşcolar ; lecţia-experiment la fizică etc.) ; lecţia este organizată formal (la nivel general) şi frontal (la nivel particular) ; în contextul paradigmei curriculumului, reprezentativ este tipul de lecţie mixtă (cu scop general de predare-învăţare-evaluare).
6) Metodologia educaţiei – ansamblul de metode, procedee/tehnici, mijloace pedagogice utilizate la nivel de educaţie morală, educaţie intelectuală, educaţie tehnologică, educaţie estetică, educaţie psihofizică.	6) Metodologia instruirii, în sens restrâns – ansamblul de metode, procedee/tehnici, mijloace didactice utilizate la în activitatea de instruire, în raport cu specificul fiecărei trepte şi discipline de învăţământ.
7) Evaluarea sistemului de învăţământ – estimarea valorică a gradului de îndeplinire a scopurilor generale ale educaţiei în termeni de eficienţă socială (contribuţia adusă la dezvoltarea societăţii – politică, economică, culturală, comunitară) şi pedagogică (demonstrată prin indicii de şcolarizare şi de integrare socioprofesională a absolvenţilor).	7) Evaluarea procesului de învăţământ – estimarea valorică a gradului de îndeplinire a obiectivelor generale, specifice şi concrete ale activităţii de instruire, proiectate pe trepte şi discipline de învăţământ, pe lecţii etc., realizată prin strategia de evaluare iniţială (diagnostică şi predictivă), continuă (formativă/autoformativă), finală (sumativă, cumulativă)
8) Acţiunile subordonate activităţii de educaţie : a) comunicarea mesajului pedagogic ; b) receptarea/asimilarea mesajului pedagogic ; c) evaluarea externă/internă a gradului de receptare/asimilare a mesajului pedagogic, realizată prin conexiune inversă externă (iniţiată de educator) şi internă (iniţiată de educat).	8) Acţiunile subordonate activităţii de instruire : a) predarea (comunicarea mesajului didactic) ; b) învăţarea (receptarea/asimilarea/interiorizarea mesajului didactic ; c) evaluarea/autoevaluarea rezultatelor predării-învăţării în vederea reglării/autoreglării permanente a activităţii de instruire.

15.1.1.3. Activitatea de instruire

Reprezintă principalul subsistem al activităţii de educaţie, proiectată şi realizată în contextul deschis al procesului de învăţământ, principal subsistem al sistemului de învăţământ. Este o activitate psihosocială cu funcţie generală de formare-dezvoltare a personalităţii preşcolarului/elevului/studentului/cursantului în vederea integrării sale optime în viitoarea treaptă de învăţământ şi în societate, realizată pe baza corelaţiei permanente profesor-preşcolar/elev/student/cursant. Este proiectată pe baza obiectivelor generale, specifice şi concrete ale procesului de învăţământ care determină conţinuturile de bază incluse în documente curriculare (plan de învăţământ, programe şcolare, manuale şi auxiliare şcolare, proiecte de lecţie etc.), realizate conform unei metodologii care include metode şi procedee de predare-învăţare-evaluare, eficiente în context deschis (forme de organizare, resurse pedagogice disponibile, stiluri manageriale etc.). Implică acţiuni de predare, învăţare, evaluare subordonate obiectivelor activităţii de instruire, perfectibile permanent în condiţii de reglare-autoreglare prin strategia de evaluare continuă, formativă/autoformativă.

15.1.2. *Clasificarea principalelor teorii psihologice ale învăţării*

Teoriile învăţării, multiplicate continuu în timp, sunt clasificate pe baza mai multor modele. Acestea sunt necesare pentru a selecta şi ordona „teoriile semnificative" : teoria conexionistă (Thorndike), teoria învăţării prin contiguitate (Guthrie), teoria condiţionării operante şi a instruirii programate (Skinner), teoria modelării şi învăţării sociale (Bandura), teoria gestaltistă (Kohler), teoria disonanţei cognitive (Festinger), teoria umanistă (Rogers ; Masolw) (Negreţ-Dobridor, Pânişoară, 2005).

Modelul tridimensional fixează teoriile învăţării : a) de tip stimul-răspuns, bazate pe condiţionare clasică (Pavlov) şi operaţională (Skinner), pe conexiune (Thorndike), pe condiţionări ierarhice (Gagné) ; b) cognitive, bazate pe construcţia structurilor cognitive ale instruirii, la nivel de percepţii, reprezentări, gândire (Piaget, Vîgotski, Bruner) ; c) centrate pe motivaţie şi pe personalitate (vezi structurile profunde ale personalităţii ; nivelul de anxietate, de organizare a valorilor, de valorificare a resurselor etc.) (Hilgard, Bower, 1974, pp. 535-537).

Modelul ierarhizat piramidal fixează şase tipuri de teorii ale învăţării, bazate pe : a) învăţare prin condiţionare clasică (Pavlov, Watson), prin contiguitatea unui stimul şi a unui răspuns (Guthrie), prin întărire/condiţionare instrumentală (Thorndike, Skinner), prin imitaţie (Bandura) ; b) învăţare prin generalizare (Kendler) şi discriminare (Backer, Lawrence, Kendler) ; c) învăţarea conceptelor (Piaget) ; d) învăţarea principiilor (Gagné, Bruner) ; e) învăţarea prin rezolvarea de probleme (Dewey, Ausubel) ; f) învăţarea comportamentului creator (Mackinson, Ausubel) (Davitz ; Ball, 1981, pp. 17-60).

15.1.3. *Analiza unor teorii psihologice ale învăţării la nivel de modele de instruire*

Valorificarea teoriilor psihologice ale învăţării ca modele de instruire angajează cercetarea pedagogică fundamentală necesară la nivelul evoluţiei mai multor ştiinţe pedagogice (teoria generală a educaţiei, teoria generală a curriculumului, psihologia educaţiei, managementul clasei).

La acest nivel, intradisciplinar şi interdisciplinar, convertirea teoriilor învăţării în modele de instruire implică eliminarea a două dificultăţi de ordin epistemologic şi metodologic : a) înţelegerea diferenţei specifice dintre teoriile psihologice ale învăţării care au un caracter descriptiv şi modelele pedagogice de instruire care au un caracter prescriptiv şi normativ ; b) eliminarea mitului „teoriei psihologice unice", dominantă (vezi behaviorismul şi structuralismul genetic în epoca modernă ; cognitivismul/constructivismul în epoca postmodernă). Important este „dialogul teoriilor", care permite gruparea în raport cu „semnificaţia referenţială" : teoria operaţională a învăţării (Galperin) ; teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor intelectuale (Piaget) ; teoria genetic cognitivă şi structurală (Bruner) ; teoria învăţării cumulativ-ierarhice (Gagné) ; teoria organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres (Ausubel) ; teoria holodinamică a învăţării (Titone) – vezi Ioan Neacşu, 1999, pp. 13-16, 23-50.

Un astfel de „dialog" implică şi deschiderea spre noi perspective, generate de modelul care abordează „învăţarea ca procesare a informaţiei" sau de acele teorii ale învăţării care au în vedere inteligenţele multiple, inteligenţa emoţională, inteligenţa socială, inteligenţa şi diferenţele de gen (vezi Sălăvăstru, 2004, pp. 54-68 ; Stănculescu, 2013, pp. 233-280).

Modelul pe care îl propunem implică o (re)clasificare a teoriilor învăţării necesară pentru valorificarea acestora ca potenţiale modele pedagogice de instruire. La acest nivel este posibilă delimitarea unui număr relativ restrâns de teorii psihologice ale învăţării afirmate deja ca modele pedagogice de instruire exersate în contextul deschis al procesului de învăţământ. Analiza vizează trei categorii de teorii psihologice ale învăţării abordate ca modele pedagogice de instruire (Cristea, 2005, pp. 14, 15) :

1) Teorii psihologice ale învăţării de tip condiţionare, care susţin instruirea pe bază de conexiune (Thorndike), de condiţionare operantă (Skinner), ierarhică (Gagné) şi tehnologică, în perspectiva „învăţării depline" (Carrol, Bloom) (*ibidem*, pp. 16-33, 81-101) ;
2) Teorii psihologice ale învăţării de tip constructivist, care susţin instruirea pe baza structurilor cognitive genetice (Piaget), socioculturale (Vîgotski, Galperin, Bruner), la nivel de instruire complexă prin receptare şi descoperire (Ausubel) (*ibidem*, pp. 34-80 ; 102-118) ;
3) Teorii psihologice ale învăţării alternative/complementare care susţin instruirea pe baza resurselor speciale ale inteligenţelor multiple (Gardner) şi ale inteligenţei emoţionale (Goleman) (*ibidem*, pp. 119-155).

15.2. Teorii psihologice ale învăţării de tip condiţionare

15.2.1. *Teoria învăţării prin conexiune (Edward L. Thorndike)*

Este dezvoltată de autor în *Psihologia educaţiei*, în 3 volume: *Educational Psychology* (1903), *The Original Nature of Man* (1913), *The Psychology of Learning* (1913). Implică promovarea a trei legi ale învăţării: legea stării de pregătire, legea exerciţiului, legea efectului. Pe baza lor sunt avansate cinci principii: principiul pragului reacţiilor multiple, principiul dirijării învăţării, principiul selectării elementelor componente ale învăţării, principiul reacţiei prin analogie, principiul transferului asociativ.

Legile învăţării prin conexiune sunt revizuite ulterior de Thorndike în două cărţi: *The Fundamentales of Learning* (1932) şi *The Psychology of Wants*. Interest and Attitudes (1935). Legea exerciţiului subliniază importanţa repetării în învăţare în condiţiile în care aceasta este urmată de recompensă. Legea efectului evidenţiază „asimetria dintre efectele recompensei şi cele ale sancţiunii în învăţarea prin condiţionare. Cele două legi sunt susţinute prin trei principii: principiul apartenenţei, principiul polarităţii, principiul descoperirii propagării efectului.

În plan pedagogic, în activitatea de instruire, legea exerciţiului este valorificată în contextul unor sarcini didactice liniare prin formarea conexiunilor stimul-răspuns şi prin consolidarea acestora îndeosebi prin recompensa oferită pentru răspunsul pozitiv. Legea efectului lărgeşte semnificaţia conexiunii stimul-răspuns care determină formarea şi consolidarea deprinderilor de învăţare prin exerciţii nedisponibile şi disponibile.

Resursele învăţării prin conexiune sunt evidenţiate de Thorndike la nivelul a două tipuri de învăţare: a) învăţare de tip stimul-răspuns sau învăţare asociativă, bazată pe operaţii didactice de încercare şi eroare (reuşită), realizate în context pedagogic relativ restrâns; b) învăţare de tip ideaţional, prin operaţii didactice bazate pe legături între idei, realizate într-un context pedagogic mai extins (care solicită sau permite cooperarea mai multor conexiuni) (Thorndike, 1983).

15.2.2. *Teoria învăţării prin condiţionare operantă (Burrhus F. Skinner)*

Este diferită de teoria condiţionării clasice (I.P. Pavlov), care plasează condiţionarea înaintea actului comportamental ca premisă naturală a acestuia. B.F. Skinner (*Science and Human Behavior*, 1953) realizează saltul de la învăţarea condiţionată de stimuli la învăţarea condiţionată de răspuns cu funcţie de întărire, la interval fix (3 sau 10 minute), stabilit de experimentator (profesor – n.n.) sau proporţională (după un număr exact de răspunsuri). La nivelul învăţământului, întărirea este exersată în 1954 prin maşinile de învăţare, „instrumente autoinstrucţionale" bazate pe programe organizate în paşi mici care permit autoverificarea răspunsurilor şi valorificarea ulterioară a acestora pe noi trepte de reuşită. Astfel, în anii viitori „instruirea programată devine o acţiune educativă şi comercială" (Hilgard, Bower, 1974, pp. 128-129).

Convertirea teoriei psihologice a condiţionării operante a învăţării într-un model pedagogic deschis, aplicabil în procesul de învăţământ este realizată prin tehnici didactice

specifice metodei instruirii programate. Implică respectarea următoarelor principii de proiectare : 1) divizarea programului în paşi/trepte mici ; 2) întărirea pozitivă („principiul liniarităţii"), dar şi negativă (reluarea programului până la dobândirea răspunsului corect) ; 3) adaptarea învăţării la ritmul individual al elevilor ; 4) activizarea permanentă a clasei de elevi ; 5) evaluarea/autoevaluarea continuă a rezultatelor (vezi Skinner, 1971).

Instruirea programată traduce în plan normativ conexiunile realizate între răspunsul construit (pozitiv, dar şi negativ) şi mecanismele de condiţionare a reuşitei operabile într-o perspectivă imediată. Este realizată prin programare liniară (cu un singur răspuns) sau ramificată (cu mai multe răspunsuri). Ambele valorifică legea psihologică a efectului şi „manipularea relaţiilor pentru menţinerea comportamentului pe durata unei perioade prelungite" (Skinner, 1971, pp. 12-23).

Aplicarea instruirii programate este subordonată unui dublu scop pedagogic : a) depăşirea limitelor clasei tradiţionale (control aversiv, raritatea întăririlor, lipsa autocontrolului) ; b) ameliorarea predării prin „elaborarea progresivă a unor comportamente structurate". Tehnologia utilizată vizează îndeplinirea următoarelor obiective : a) întărirea imediată a răspunsului corect ; b) managementul clasei la nivel global ; c) individualizarea învăţării ; d) rezolvarea situaţiilor de eşec parţial cu ajutorul unor recuperări, completări, întăriri suplimentare.

Structura programei „predate de o maşină-model" include următorii paşi : a) definirea precisă a domeniului ; b) selectarea materialului care trebuie învăţat ; c) aranjarea materialului „în ordinea dificultăţilor crescânde" ; d) distribuirea materialului conform obiectivelor ; e) stabilirea listei tehnicilor de evaluare ; f) redactarea finală a răspunsului şi evaluarea sa după lista propusă anterior ; f) realizarea circuitelor de retroacţiune imediată (*Ibidem*, pp. 48-52).

15.2.3. *Teoria condiţionării ierarhice-cumulative a învăţării (Robert M. Gagné)*

Este dezvoltată de R.M. Gagné în cartea *Condiţiile învăţării* (Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975). Condiţiile învăţării sunt interne („capacităţile prealabile", dependente de cel ce învaţă) şi externe (dependente de educator). Ele sunt valorificate în cadrul oricărei activităţi de instruire la nivelul celor opt tipuri de învăţare ierarhizate psihologic care condiţionează reuşită, în contextul propriu fiecărei trepte şi discipline de învăţământ : 1) învăţare de semnale ; 2) învăţare stimul-răspuns ; 3) învăţare prin înlănţuire (de stimul-răspuns) ; 4) învăţare prin asociaţie verbală ; 5) învăţare prin discriminare ; 6) învăţare prin concepte ; 7) învăţare prin reguli, principii ; 8) Învăţare prin rezolvare de probleme (*ibidem*, vezi pp. 59, 60).

Instruirea reprezintă „o activitate foarte complexă şi foarte pretenţioasă (...), care ocupă un loc central în cadrul procesului de învăţământ" în măsura îndeplinirii funcţiilor sale generale de organizare, planificare şi conducere eficientă a condiţiilor externe şi interne ale învăţării. Aceste funcţii generale vizează managementul învăţării, realizat prin : 1) organizarea învăţării – care implică o varietate de „interacţiuni personale dintre profesor şi elevi", dependente nu doar de conţinutul programei, ci mai ales de „motivarea, convingerea şi formarea aptitudinilor" ; 2) planificarea învăţării – concepută

„înainte ca elevul să fie introdus în situaţia de instruire", asigurată prin raportare la capacităţile elevului şi la „structura oricărui obiect de învăţământ"; c) conducerea eficientă a învăţării – care presupune stimularea interesului elevului pentru valorificarea capacităţilor sale în procesul de învăţământ (*ibidem*, pp. 32-34).

Dezvoltarea instruirii implică realizarea saltului de la învăţarea de tip stimul-răspuns la învăţarea conceptelor, a regulilor şi principiilor aplicabile în rezolvarea de probleme din ce în ce mai complexe, care solicită operaţionalitatea, dar şi creativitatea gândirii.

Modelul instruirii eficiente este centrat pe optimizarea raporturilor dintre condiţiile interne ale învăţării (capacităţile psihologice probate la nivelul tipurilor ierarhic-cumulative de învăţare) şi condiţiile externe ale învăţării asigurate prin organizarea şi desfăşurarea următoarelor secvenţe didactice: a) receptarea (atenţie, percepţie, înţelegere a cunoştinţelor); b) însuşirea (interiorizarea cunoştinţelor, premisa performanţei specifice); c) stocarea (procesarea cunoştinţelor); d) actualizarea cunoştinţelor în diferite contexte, la diferite grade (recunoaştere, reproducere, aplicare, valorificare creativă etc.).

Corelarea funcţională dintre condiţiile interne (ale celor opt tipuri de învăţare ierarhică) şi secvenţele didactice (de receptare-însuşire-stocare-actualizare a cunoştinţelor) „ar putea să ne permită deducerea unor principii psihologice generale de controlare a evenimentelor exterioare ale instruirii, prezentate pe scurt după cum urmează: 1) captarea atenţiei; 2) informarea elevului asupra rezultatelor aşteptate; 3) stimularea actualizării capacităţilor prealabile; 4) prezentarea stimulilor proprii sarcinii de învăţare; 5) oferirea de îndrumări pentru învăţare; 6) asigurarea conexiunii inverse; 7) aprecierea performanţei; 8) asigurarea posibilităţii de transfer; 9) asigurarea păstrării în memorie" (*ibidem*, pp. 260-262). La nivel de principii pedagogice sunt implicate în „managementul instruirii" într-o ordine tipică proiectării curriculare: I) definirea obiectivelor învăţării; II) determinarea structurii (conţinutului) învăţării; III) alegerea condiţiilor (metodologice) de instruire (pregătite anterior sau „improvizate pe loc", pentru a stimula „transferul cunoştinţelor)"; IV) luarea unor măsuri de evaluare continuă, „sursă de conexiune inversă pentru elev, intim legată de însuşi procesul de învăţare" (*ibidem*, pp. 277-293).

Condiţionarea ierarhică a învăţării poate fi convertită într-un model pedagogic eficient de proiectare a instruirii, realizat prin redistribuirea pedagogică a celor 9 evenimente exterioare ale instruirii, exprimate în termeni de principii psihologice. În raport cu funcţiile manageriale asumate în cadrul oricărei activităţi didactice dezvoltate în sens curricular, putem propune următoarea structură de proiectare curriculară a instruirii: 1) organizare (vezi evenimentele: 1-2 – anunţarea obiectivelor concrete); II) planificare (vezi: 4 – descrierea fiecărui obiectiv concret şi a fiecărei sarcini, a conţinuturilor de bază, metodologiei, criteriilor de evaluare iniţială, continuă, finală); III) orientare după un scenariu didactic deschis (vezi: 3 – evaluarea iniţială; 5-6 – îndrumări pentru predarea-învăţarea-evaluarea continuă; 8-9 – aplicarea, fixarea cunoştinţelor); IV) finalizare (vezi: evaluarea sumativă, realizată frontal, pe grupe şi individual).

Problematica proiectării instruirii este dezvoltată de R.M. Gagné, în mod special în cartea *Principii de design al instruirii* (Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977). La acest nivel este evidenţiată importanţa proiectării curriculare a instruirii în funcţie de trei categorii de obiective specifice, exprimate în termeni de competenţe psihologice: 1) cognitive (deprinderi intelectuale, informaţii logice, strategii cognitive aplicate în

rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă) ; 2) psihomotorii (deprinderi psihomotorii) ; 3) nonocognitive (atitudini afective, motivaţionale, caracteriale faţă de instruire, de învăţare etc.) (Gagné 1975, pp. 14-23).

15.2.4. *Teoria psihologică a învăţării depline (John B. Carrol, Benjamin S. Bloom)*

Este o teorie exersată în anii 1970-1980, ca strategie de perfecţionare a instruirii, „răspândită sub denumirea de învăţarea deplină" (vezi *Învăţarea deplină*, Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti, 1982). Îşi are originea în „opera unor psihopedagogi americani – J.S. Bruner, B.F. Skinner, R.M. Gagné". Modelul devenit clasic, aplicabil în şcoală este cel elaborat prin contribuţia lui John B. Carrol şi a lui Benjamin S. Bloom.

Studiul semnat de John B. Carroll „A Model of School Learning" (Teachers College Record, New York, vol. 64, nr. 8/1963) constituie platforma ideologică a teoriei învăţării depline construită pe baza a două concepte operaţionale : 1) sarcina de învăţare ; 2) unitatea de timp (necesară pentru îndeplinirea sarcinii de învăţare) (*Ibidem*, pp. 7-18).

Sarcina de învăţare este imediată (rezolvabilă pe parcursul unei singure activităţi didactice) sau mai complexă, incluzând „o serie de sarcini" care pot fi îndeplinite într-o perioadă mai mare de timp (una-două săptămâni). Unitatea de timp vizează timpul formal (în cadrul orarului şcolar), dar şi timpul nonformal, care poate fi utilizat de elev extraşcolar.

Dinamica modelului implică divizarea activităţii în sarcini de învăţare. Optimizarea raportului dintre sarcina de învăţare şi timpul pedagogic necesar fiecărui elev pentru îndeplinirea acesteia constituie esenţa teoriei învăţării depline care implică : a) transferul cunoştinţelor anterioare ; b) evaluarea succesului când „elevul va reuşi să înveţe o anumită sarcină dată într-o cantitate de timp egală cu aceea de care are nevoie" ; c) flexibilizarea timpului de învăţare ca timp efectiv (în clasă şi în afara clasei/şcolii).

Factorii pedagogici care determină optimizarea raportului dintre sarcina de învăţare şi unitatea de timp necesară sunt dependenţi de elev şi de profesor.

1) Factorii dependenţi de elev vizează aptitudinea de înţelegere a instruirii ; nivelul acestei aptitudini este invers proporţional cu cantitatea de timp necesară pentru îndeplinirea sarcinii, fiind dependent de calitatea învăţării anterioare şi a personalităţii elevului (motivaţie, voinţă, caracter etc.) ; este probată la nivelul relaţiei dintre inteligenţa generală (aptitudine care permite adaptarea la orice situaţie de învăţare) şi inteligenţa verbală (implicată în receptarea şi valorificarea mesajelor didactice verbale).

2) Factorii dependenţi de profesor vizează calitatea instruirii (a acţiunilor de predare-învăţare-evaluare) ; este probată de profesor, prin capacitatea sa de proiectare corectă a obiectivelor concrete, de selectare a conţinuturilor şi a unor metode şi procedee didactice adecvate, de evaluare continuă, formativă ; la nivelul clasei, esenţială este ordinea şi profunzimea paşilor învăţării îndrumaţi de profesor.

Metodologic, „fiecare pas al învăţării trebuie să fie pregătit cum se cuvine de paşii anteriori". Operaţional, instruirea optimă este adaptată la cerinţele elevului. În context deschis, în raport de factorii amintiţi, „unii elevi vor avea nevoie de mai mult timp pentru învăţarea sarcinii" (*ibidem*, p. 12).

Timpul pedagogic, proiectat de profesor (pe lecţie şi grupuri de lecţii) şi valorificat de elev, constituie sistemul de referinţă esenţial pentru înţelegerea modelului instruirii

depline. Este structurat ca: a) timp necesar pentru îndeplinirea sarcinii de învăţare, dependent de elev (prin aptitudinea pentru învăţare şi capacitatea de înţelegere a instruirii) şi de profesor (prin calitatea instruirii); b) timp folosit efectiv pentru „învăţarea sarcinii", condiţionat de doi factori: „ocazia de învăţare" şi „perseverenţa în învăţare" (*ibidem*, pp. 12-15).

Ocazia de învăţare reprezintă timpul alocat elevului pentru învăţarea sarcinii în cadrul programului şcolar. La acest nivel apare contradicţia între „timpul alocat" (formal, în clasă) şi „timpul necesar" (în clasă, în afara clasei), diferit între elevi – nerespectarea lui generând fenomene negative: învăţare incompletă, retard şcolar, demotivare, insucces şcolar. Perseverenţa în învăţare exprimă „persistenţa elevului", demonstrată în raport cu sarcina de învăţare, susţinută motivaţional prin dorinţa de valorificare a timpului, şi volitiv, prin rezistenţa la variabile perturbatoare (oboseală, tentaţii exterioare, concurenţă, tensiune, eşecuri parţiale). Conştientizarea dificultăţilor în îndeplinirea sarcinii permite optimizarea raportului dintre timpul alocat şi timpul necesar. Timpul formal (şcolar – ora de clasă) trebuie completat cu cel nonformal (extraşcolar), valorificând dreptul fiecărui elev de a învăţa şi de a progresa în ritm propriu.

Modelul instruirii depline valorifică teoria psihologică a învăţării depline prin ordonarea normativă şi prescriptivă a raporturilor dintre timpul pedagogic necesar şi cel efectiv. Cele cinci componente structurale sunt raportate la: 1) condiţiile interne ale învăţării, dependente de elev şi reprezentate de primele trei componente structurale: a) aptitudinea de învăţare (proprie fiecărui elev); b) capacitatea de înţelegere a instruirii (organizată de profesor); c) perseverenţa în îndeplinirea sarcinilor de instruire (planificate de profesor); 2) condiţiile externe ale învăţării, dependente de calitatea: a) programelor şcolare (care favorizează ocazia de învăţare); b) instruirii realizate de profesor în clasă, cu efecte prelungite şi în afara clasei.

Realizarea saltului de la învăţarea şcolară în clasă (de tip formal) la instruirea deplină, posibilă într-un context formal, dar şi nonformal, presupune evaluarea continuă şi valorificarea deplină a tuturor celor cinci componente structurale în raport cu un criteriu pedagogic comun – unitatea de timp, dependentă de: 1) condiţiile interne – vezi: a) aptitudinea de învăţare, care exprimă cantitatea de timp necesar elevului pentru îndeplinirea sarcinii în contextul unei instruiri optime; b) perseverenţa în învăţare, care exprimă timpul efectiv folosit de elev pentru îndeplinirea sarcinii; 2) condiţiile externe – vezi ocazia de învăţare exprimată prin timpul real (formal şi nonformal) alocat elevului în contextul programelor şcolare.

Celelalte două componente structurale nu sunt raportabile direct la unitatea de timp. Capacitatea elevului de înţelegere a instruirii, care exprimă combinaţia dintre inteligenţa generală şi cea verbală, este măsurabilă prin teste psihologice; calitatea instruirii este dependentă de profesor, dar şi de dimensiunea funcţională şi structurală a procesului de învăţământ.

Modelul instruirii depline este transpus într-o formulă care evaluează nivelul de învăţare în funcţie de raportul dintre timpul folosit efectiv de elev (ocazia de învăţare, perseverenţa în învăţare) şi timpul necesar – „aptitudinea sau cantitatea de timp necesar pentru învăţare, la care se adaugă orice spor de timp impus de calitatea slabă a instruirii ori de incapacitatea elevului de a înţelege o instruire care nu e optimă".

Formula instruirii depline exprimă matematic, la modul ideal, „raportul dintre timpul folosit şi timpul necesar, care trebuie să fie egal cu unu, orice valoare sub unitate

indicând o rămânere în urmă sau o subrealizare". În realitate, „nivelul de învăţare care desparte subrealizarea de suprarealizarea sarcinii se va plasa undeva sub cifra unu pentru că în medie indivizii folosesc pentru învăţare mai puţin timp decât le-ar fi necesar (*ibidem*, pp. 16, 17). Noutatea modelului constă în reconsiderarea posibilităţilor de intervenţie la nivelul tuturor celor cinci componente structurale interconectate în învăţare ; inclusiv la nivelul aptitudinilor elevilor, care, deşi sunt diferite, pot fi întotdeauna valorificate pedagogic prin creşterea calităţii instruirii şi a motivaţiei elevilor, într-un timp al învăţării individualizat în context şcolar, dar şi extraşcolar. Este tema dezvoltată, în mod special, de B.S. Bloom.

Studiul elaborat de B.S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning*, Mc.Graw-Hill, New York, 1976, promovează o teorie a învăţării şcolare eficiente (*ibidem*, pp. 19-27). Această teorie explică decalajele dintre elevi prin „diferenţele de mediu familial existente chiar în cazul naţiunilor cu învăţământ dezvoltat", care condiţionează calitatea unor capacităţi cognitive necesare învăţării. Soluţia strategică adoptată la nivel de sistem implică prelungirea şcolarităţii generale, obligatorii până la vârsta de 16 ani pe fondul unui „soclu de cultură general comun" (Morandi, La Borderie, 2010, p. 64). În acest fel este susţinută „o deplasare de la ideea funcţiei selective la ideea dezvoltării plenare a elevilor pe tot parcursul şcolarităţii obligatorii" (Bloom *op.cit.*).

La nivel de proces de învăţământ, Bloom are în vedere optimizarea raportului dintre : a) diferenţele individuale de învăţare, controlabile la nivel de operaţionalizare a obiectivelor şi de metodologie didactică ; b) diferenţele individuale dintre elevi care constituie o realitate mai complexă, caracterizată prin „interacţiunile dintre elevi şi mediul educaţional şi social în care trăiesc ei". În viziunea autorului, majoritatea diferenţelor individuale de învăţare nu sunt datorate unor date înnăscute, ci sunt „făcute cu mâna omului", prin „erori de educaţie în cadrul familiei şi al şcolii". Tipică este „eroarea învăţământului şcolar frontal care convine unora dintre elevi, nu tuturor". Este necesară proiectarea unei instruiri individualizate, realizată prin îmbinarea învăţământului frontal cu cel pe microgrupe şi individual, într-un cadru organizat formal, dar şi nonformal.

Modelul propus de Bloom valorifică trei variabile : 1) caracteristicile elevului – „comportamentul cognitiv iniţial", influenţe comunitare, familie, grup de prieteni ; trăsături afectiv-motivaţionale şi volitiv-caracteriale ; 2) instruirea – „predarea adaptată elevului", la posibilităţile sale de învăţare şi la rezultatele obţinute, evaluate continuu ; 3) produsele învăţării – cognitive/cunoştinţele asimilate ; afectiv-motivaţionale/atitudinile faţă de sarcina de învăţare.

Calitatea instruirii implică, în mod special, două caracteristici ale elevului : învăţarea anterioară şi motivaţia actualizată în procesul de realizare a sarcinii didactice propuse de profesor. Generalizarea succesului şcolar la nivelul clasei solicită : a) „măsurarea nivelului de realizare a învăţării prealabile, necesară fiecărei noi învăţări", realizabilă în context formal, dar şi nonformal ; b) modificarea variabilelor aflate în interacţiune (caracteristicile iniţiale ale elevului – calitatea instruirii (*ibidem*, pp. 26-27).

Creşterea calităţii instruirii fundamentată pe baza aplicării modelului este probată atunci când majoritatea elevilor (90-95%) „pot învăţa pe deplin ceea ce li se predă în şcoală dacă li se acordă timpul şi ajutorul necesar" (*ibidem*, pp. 27-39). Diferenţele dintre elevi sunt compensate pedagogic prin : a) „cantitatea de timp necesar acordat fiecărui elev pentru a ajunge să stăpânească deplin o anumită sarcină de învăţare" ; b) „frecvenţa intrărilor pozitive" ; c) ajutorul tutorial realizat în afara clasei de profesor,

dar şi de un alt specialist (consilier, psihopedagog şcolar etc.) pentru „a aduce o privire nouă asupra modului de abordare a materiei".

Modelul învăţării depline, experimentat de B.S. Bloom la Universitatea din Chicago în anii 1960-1970, are în vedere reconstrucţia curriculară a raporturilor dintre componentele proiectului pedagogic (obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare). Implică integrarea deplină a evaluării în construcţia proiectului curricular. Aceasta presupune „cunoaşterea atât de către profesor, cât şi de către elev a criteriilor de evaluare" (incluse în structura obiectivelor), care pot constitui „dovada progreselor continue". Funcţia specifică evaluării este cea formativă ; fiind continuă, nu vizează concurenţa între elevi, ci nivelul lor de performanţă, perfectibil în timp. Este implicată în evaluarea materiei divizate în unităţi de instruire construite în raport cu competenţele cognitive definite în taxonomia lui Bloom (cunoaşterea simplă, înţelegerea, aplicarea ; analiza, sinteza, evaluarea critică) (B.S. Bloom, 1956, 1971), cu sarcini de învăţare care pot fi îndeplinite în timp pedagogic deschis (situat între o limită minimă – ora de clasă şi maximă – una-două săptămâni), prin apelul la diferite soluţii concrete : a) „un tratament alternativ faţă de procesul instructiv din clasă" ; b) activităţi de o oră pe săptămână în microgrupe de 2-3 elevi ; c) revederea rezultatelor la teste şi întărirea lor pozitivă sau negativă ; d) învăţarea socială (în condiţii de întrajutorare, colaborare, completare etc.) ; e) lectura unor texte din manuale etc. ; f) utilizarea resurselor instruirii programate (preluate astăzi la nivel de instruire asistată de calculator).

Valoarea modelului instruirii depline este demonstrată prin rezultatele obţinute în timp, în plan : a) cognitiv – saltul de la 20% reuşită şcolară (note de 9-10) în condiţii tradiţionale la 90% „când s-a folosit strategia evaluării continue, care poate fi extinsă în învăţământul primar şi secundar" ; b) afectiv-motivaţional – interiorizarea motivaţiei învăţării, consolidată la nivel atitudinal, prin trăirea sentimentului succesului şcolar.

Implicaţiile la nivelul curriculumului şcolar sunt analizate de B.S. Bloom într-un studiu publicat în 1979, „New Views of the Learner". Implications for Instruction and Curriculum (vezi *Învăţarea deplină*, 1982, pp. 39-52). Rezultatele sunt consemnate statistic. În 1979, în sistemul şcolar din SUA, „80% dintre elevi termină liceul, iar 50% intră în învăţământul superior". 95% din populaţia şcolară poate învăţa la standarde recunoscute social ; restul de 5% reprezintă categoria celor cu dificultăţi fizice şi psihice (2-3%) şi a celor cu performanţe excepţionale (1-2%). Consolidarea reuşitelor solicită respectarea a trei principii : 1) generalizarea succesului şcolar prin valorificarea capacităţii de învăţare a fiecărui elev (capacitate care nu este stabilă, ci educabilă) ; 2) adaptarea instruirii la viteza şi ritmul de învăţare al fiecărui elev ; 3) reducerea diferenţelor dintre elevi, în contextul asigurării unor condiţii de instruire/învăţare optime, prin calitatea programelor şcolare şi activităţii profesorului.

Modelul instruirii depline (MID) construit de Carrol şi Bloom, preluat şi de alţi cercetători (vezi *Învăţarea deplină*, 1982, pp. 52-99), este consolidat normativ prin principii de proiectare : 1) divizarea materiei în unităţi de instruire (UI) mai mari decât o lecţie, rezolvabile într-un timp pedagogic deschis (una-două săptămâni) ; 2) realizarea învăţării formal (în clasă) şi nonformal (în afara clasei) ; 3) evaluarea rezultatelor obţinute în cadrul UI prin teste formative cu scop de diagnoză (a situaţiei) şi de prognoză (măsuri de perfecţionare sau corectare în situaţia unor lacune în învăţare).

MID, aplicat în SUA în anii 1970, îndeosebi în învăţământul primar, confirmă următoarea structură de planificare curriculară a activităţii centrate pe UI (*ibidem*, pp. 81-85) : 1) enunţarea unui ansamblu cuprinzător de obiective cognitive ; 2) realizarea acţiunii de

predare în funcţie de obiectivele propuse, care includ şi criteriile de evaluare în perspectiva dirijării eficiente a învăţării ; 3) evaluarea formativă cu scop de diagnosticare frecventă a gradului de îndeplinire a sarcinilor didactice articulate în cadrul UI ; 4) avansarea unor „măsuri cu caracter corectiv" ; 5) evaluarea sumativă conform criteriilor integrate în structura obiectivelor comunicate la începutul activităţii. Diferenţa faţă de proiectarea tradiţională constă în angajarea sistematică a evaluării formative, urmată de „tratamente corective" repetate până la îndeplinirea deplină a sarcinilor didactice divizate în cadrul UI. Deschiderea proiectului permite valorificarea timpului instruirii depline într-o activitate de învăţare dirijată de profesor, la nivel formal (în clasă), dar şi nonformal în regim de tutoriat.

Scenariul didactic, rezultat ca parte a proiectului pedagogic de tip curricular, include : 1) organizarea instruirii frontale în cadrul unei UI, prin : a) predarea întregii UI ; b) activarea stimulilor necesari pentru dirijarea învăţării ; c) evidenţierea obiectivelor cognitive care trebuie urmărite ; d) sublinierea sarcinilor elevilor articulate în cadrul UI ; e) conturarea „paşilor" care trebuie parcurşi de fiecare elev ; 2) prezentarea fişelor de activitate ale elevilor, tipizate în funcţie de : a) toţi elevii ; b) situaţii individuale (pentru corectare, suplimentare, perfecţionare etc.) ; c) dezbaterea finală, realizată la nivel frontal ; 3) aplicarea testului formativ pentru verificarea progreselor înregistrate ; 4) utilizarea fişelor pentru corectarea rezultatelor obţinute de unii elevi (în clasă şi nonformal, inclusiv în regim de tutoriat) ; 5) avansarea unor fişe de activitate pentru elevii care şi-au îndeplinit sarcinile incluse în cadrul UI (fişă care include o listă de acţiuni suplimentare).

Structura unui proiect pedagogic tipic MID include nouă acţiuni (*ibidem*, p. 91) : 1) realizarea diagnosticului deficienţelor de învăţare, urmată de 2) programa de compensare ; 3) prezentarea obiectivelor ; 4) Predarea materiei ce urmează să fie învăţată de toţi elevii ; 5) Aplicarea unor teste formative, urmată de 6) aplicarea de programe de remediere şi de 7) programe de îmbogăţire a cunoştinţelor pentru elevii cu rezultate foarte bune ; 8) învăţarea prin cooperare (discutarea în grup a dificultăţilor întâmpinate, respectiv a posibilităţilor de îmbogăţire a cunoştinţelor dobândite) ; 9) aplicarea de teste finale, sumative.

Din perspectiva proiectării curriculare, secvenţele anterioare pot fi reconsiderate în următoarea ordine pedagogică : 1) evaluarea iniţială (urmată eventual de un program intensiv de reactualizare a cunoştinţelor de bază) ; 2) comunicarea obiectivelor UI şi a criteriilor de evaluare ; 3) predarea-învăţarea-evaluarea continuă, acţiuni organizate de profesor în cadrul UI ; 4) aplicarea unor teste de evaluare formativă, urmată de avansarea unor programe de corectare, respectiv de îmbogăţire a învăţării ; 5) realizarea programelor de învăţare în condiţii de redirijare a instruirii, cooperare, tutoriat etc., în raport cu situaţia concretă a clasei şi a fiecărui elev ; 6) evaluarea finală prin teste sumative.

15.3. Teorii psihologice ale învăţării de tip constructivist

15.3.1. *Teoria constructivistă a structuralismului genetic (Jean Piaget)*

Este integrată în categoria constructivismului psihologic care promovează un posibil model de instruire centrat asupra modului în care copiii formează conceptele implicate în gândire" (Birch, 2000, pp. 92-94). La acest nivel este necesară fixarea unor noţiuni psihologice promovate de Piaget, valorificabile în activitatea de instruire (Piaget, 1973, pp. 13-17) : 1) stadiul de dezvoltare cognitivă : a) preoperaţional (3-6 ani) ; b) al operaţiilor concrete (6/7-10/11 ani) ; c) operaţiilor formale (după 11/12 ani) – rezolvarea de probleme fără a mai apela la obiecte şi situaţii concrete, care stimulează dezvoltarea gândirii (după 15-16 ani) la niveluri de performanţă virtuală apropiate de cele proprii adultului ; 2) Operaţie – capacitate cognitivă dobândite după 6/7 ani care asigură realizarea unor raporturi din ce în ce mai complexe cu mediul înconjurător, perfectibile prin acţiuni reversibile ; 3) Adaptare – care asigură un echilibru optim între ceea ce elevul reuşeşte la nivel de asimilare (de cunoştinţe, deprinderi, comportamente etc.) şi structurile cognitive angajate în termeni de acomodare la condiţiile de mediu (şcolar, extraşcolar) ; 4) inteligenţă – resursă de adaptare intelectuală, constituită în măsura în care se asigură „o stabilire progresivă a echilibrului între un mecanism asimilator şi o acomodare complementară" ; 5) funcţie de : a) implicare (prin asimilarea conţinuturilor învăţării) ; b) acomodare (la conţinuturile învăţării) ; c) reglare-autoreglare (prin organizarea continuă a conţinuturilor învăţării).

La nivel de model de instruire, proiectarea curriculară valorifică resursele pedagogice ale „stadiilor psihologice", urmând logica funcţiilor esenţiale ale inteligenţei, care „constau în a înţelege şi a inventa, cu alte cuvinte, a construi structurând realul". Un astfel de model implică saltul de la cunoaşterea-copiere la „asimilarea realului prin acţiune şi transformare". În esenţă, „a cunoaşte înseamnă a asimila realul structurilor de transformări, structuri pe care inteligenţa le elaborează întrucât este o prelungire directă a acţiunii", în condiţii proprii fiecărui stadiu psihologic (Piaget, 1972, pp. 27-29).

În învăţământul preşcolar (2-7/8 ani) trebuie valorificată funcţia simbolică a inteligenţei senzoriomotorii, care asigură reprezentarea obiectelor şi evenimentelor neperceptibile la un moment dat. În planul gândirii, „nefiind capabil de operaţii, copilul nu reuşeşte să construiască noţiunile cele mai elementare de conservare, care sunt condiţii ale deductibilităţii logice". Instruirea preşcolarilor se va baza deci pe acţiunea cu obiectele, folosind mijloace specifice : jocul simbolic, imitarea amânată, imaginea mintală, desenul.

În învăţământul primar (7-10/11 ani) trebuie valorificată funcţia inteligenţei operatorii concrete, care asigură reversibilitatea prin inversări şi reciprocităţi realizate însă într-un context limitat „numai la obiecte, şi nu la ipoteze enunţate verbal sub formă de propoziţii". Instruirea şcolară se va baza deci pe exemplificări concrete, progresând „din aproape în aproape".

În învăţământul secundar (11/12-18/19 ani) trebuie valorificată funcţia inteligenţei operatorii formale, care asigură „cucerirea unui nou mod de a raţiona care nu se mai

referă exclusiv la obiecte sau la realităţi direct reprezentabile, ci la ipoteze". Gândirea elevului dobândeşte „două caractere noi" : 1) „acţiunea combinatorie aplicată în acelaşi timp obiectelor şi ideilor şi propoziţiilor" ; 2) reversibilitatea operatorie realizată prin inversare (pentru clase) şi reciprocitate (pentru relaţii). Instruirea va angaja deci învăţarea conceptuală bazată pe operaţiile intelectuale perfecţionate prin „maturizarea sistemului nervos, care nu se încheie decât la vârsta de 15 sau 16 ani" (*ibidem*, p. 35).

În pedagogie, constructivismul piagetian va fi valorificat la nivel de :

1) politică a educaţiei, prin proiectarea unui învăţământ general, obligatoriu până la vârsta de 16 ani, premisă a orientării şcolare şi profesionale optime ; 2) psihologie a educaţiei prin promovarea tezei conform căreia dezvoltarea (pe stadii) determină învăţarea ; 3) metodologie a instruirii prin promovarea unor metode generale (de receptare sau de transmitere a cunoştinţelor ; active ; intuitive ; programate), aplicate specific de diferite „didactici ale specialităţilor – vezi Didactica matematicii, Didactica ştiinţelor fizice şi naturale" Didactica filozofiei, Didactica disciplinelor literare şi umaniste (istorice), (*ibidem*, pp. 40-58) ; 4) epistemologia ştiinţelor educaţiei prin raportarea la pedagogie, considerată „ştiinţă, şi încă una foarte grea, dată fiind complexitatea factorilor aflaţi în joc" (naturali, sociali ; finalităţi, conţinuturi, metodologie) care trebuie să răspundă la numeroase întrebări, nerezolvabile dacă soluţiile adoptate „sunt lăsate în seama empirismului sau a tradiţiei".

15.3.2. *Teoria psihologică a învăţării bazate pe valorificarea interacţiunilor socioculturale (Lev S. Vîgotski)*

Este integrată în categoria constructivismului sociocultural care promovează o teză opusă constructivismului structuralist-genetic piagetian – învăţarea determină dezvoltarea, posibilă în „zona proximei dezvoltări" dacă este construit un eşafodaj (un tip de interacţiune) optim între adult/educator şi copil/educat. Concepţia lui Vîgotski (1896-1934), descoperită şi popularizată în SUA după anii 1960-1970, exercită o puternică influenţă în cercetarea învăţării şi instruirii din perspectivă psihologică şi pedagogică modernă şi postmodernă (Birch, 2000, pp. 110-112).

Zona Proximei Dezvoltări (ZPD) sau a dezvoltării imediate a copilului reprezintă „ceea ce copilul este capabil să realizeze ajutat de adult" în condiţii de „eşafodaj" construit într-un cadru sociocultural adecvat. În acest context, „ceea ce copilul face astăzi cu ajutorul adultului va reuşi să execute mâine în mod independent". Promovând un nou model de instruire, „teoria despre zona celei mai apropiate dezvoltări permite avansarea formulei potrivit căreia este satisfăcătoare numai acea învăţare care împinge înainte dezvoltarea". Funcţia adultului/educatorului este de mediator cultural care organizează instruirea la nivelul capacităţilor potenţiale ale copilului (elevului etc.) (Vîgotski, 1971, pp. 320-322).

Modelul vîgotskian studiază educatul (copilul) „nu numai ca fiinţă în dezvoltare, ci şi ca fiinţă educabilă". Soluţia propusă are în vedere unitatea proceselor de formare (prin învăţare/instruire-educaţie) şi dezvoltare (naturală şi culturală), realizate în evoluţie istorică, într-un mediu social determinat. Rolul educaţiei (învăţării/instruirii) este determinant, asigurând : a) transformarea funcţiilor naturale (determinate biologic de maturizarea organică) în funcţii psihice superioare (angajate la nivelul gândirii, care

permit adaptarea şi dezvoltarea socioculturală) ; b) valorificarea ambelor tipuri de funcţii prin orientările formative asumate (ca finalităţi) şi mijloacele de realizare promovate în consecinţă (ca metode de învăţare/instruire eficiente, cu resurse de dezvoltare socioculturală continuă).

Învăţarea acţionează la baza unui model tridimensional, realizând legătura dintre instrumentele psihologice naturale şi cele dobândite prin intermediul gândirii care susţine relaţia dintre forma superioară de comportament şi procesele elementare care o compun (vezi Vîgotski, 1971, pp. 92, 112).

Sociogeneza formelor superioare de comportament este studiată în mod special de psihologia pedagogică. Ea are ca obiect dezvoltarea culturală a copilului pe fondul dobândirii funcţiilor psihice superioare (gândire, memorie, limbaj). Scopurile învăţării proiectate de adult/educator vizează valorificarea relaţiilor dintre dezvoltarea naturală (prin reflexe necondiţionate), dezvoltarea dobândită (prin reflexe condiţionate) şi dezvoltarea culturală (prin reacţii intelectuale). În termeni pedagogici, este vorba despre optimizarea raporturilor dintre ereditate, mediu şi educaţie, care exprimă esenţa educabilităţii.

Dezvoltarea copilului/educatului, ca obiect de studiu al psihologiei pedagogice, defineşte „un proces extrem de complex", care reflectă interdependenţa existentă între : a) fiecare formă nouă de experienţă culturală dobândită şi starea organismului ; b) „stadiul de dezvoltare parcurs şi modificarea intervenită" ; c) calitatea dezvoltării şi metodele promovate (imitaţia, invenţia) pentru învăţarea unor forme noi de comportament. În acest context, la nivel normativ trebuie „să considerăm experienţa culturală a copilului ca act al dezvoltării" (*ibidem*, pp. 149-151).

Sociogeneza culturală a funcţiilor psihice superioare ale educatului (copilului, elevului etc.) consemnează „trecerea operaţiilor externe în interior", de la stadiul natural al limbajului magic prin care copilul se adresează cuvântului ca unei însuşiri a lucrului, la stadiul limbajului extern şi în sfârşit la „limbajul intern, care reprezintă, de fapt, gândirea" (*ibidem*, p. 164).

Învăţarea şi dezvoltarea la vârsta preşcolară sunt privite integral, nu în raport cu anumite funcţii separate. Anterior, la vârsta antepreşcolarităţii (1,6-3 ani), dominantă este percepţia care conferă gândirii un caracter nemijlocit. La vârsta preşcolarităţii (3-6 ani) „se elaborează un sistem de funcţii cu totul nou prin trecerea memoriei în centrul conştiinţei".

Curriculumul preşcolar este proiectat pe acest fond psihologic în cadrul căruia gândirea copilului este realizată prin reprezentări generale, care asigură desprinderea de „gândirea pur intuitivă" şi trecerea spre „gândirea abstractă". Are ca obiectiv general „diferenţierea reprezentării generale" în funcţie de conţinuturile observate şi studiate. La nivelul instruirii preşcolare vizează preînvăţarea sau pregătirea pentru învăţarea şcolară care „presupune o perioadă de dezvoltare embrionară".

Obiectivele specifice, angajate psihologic, vizează formarea-dezvoltarea preşcolarului la nivel de : a) motivaţie, realizată prin apariţia unui fenomen nou, care constă în „înlocuirea şi comutarea intereselor" ; b) acţiuni integrate în activitatea de creaţie a preşcolarului în condiţii de joc, desen, muncă etc. ; c) caracter perfecţionat prin prezenţa memoriei care asigură conştiinţa succesiunii evenimentelor, care permite „cristalizarea primului contur al concepţiei infantile despre lume". La nivelul instruirii preşcolare vizează : a) dobândirea de diverse noţiuni diferenţiate ; b) formarea capacităţii de „a învăţa reactiv după o programă de pregătire pentru însuşirea citit-scrisului" (*ibidem*, pp. 300-310).

„Învăţarea şi dezvoltarea intelectuală la vârsta şcolară mică" este titlul unui studiu scris de Vîgotski în 1934 (*ibidem*, pp. 311-323). Conceptul-cheie este cel care defineşte Zona Proximei Dezvoltării (ZPD). Aplicarea sa în domeniul instruirii şcolare permite înţelegerea „relaţiilor reale dintre procesul dezvoltării şi posibilităţile de învăţare". Teza de bază, verificată experimental, evidenţiază faptul că „procesele dezvoltării merg în urma proceselor învăţării, care creează zona celei mai apropiate dezvoltări" (*ibidem*, p. 323). În consecinţă, scopul general, strategic al instruirii trebuie să vizeze „acea învăţare care împinge înainte dezvoltarea". Obiectivele instruirii sunt exprimate la nivel de : 1) obiectiv general – organizarea învăţării ca resursă socioculturală care anticipează dezvoltarea superioară a copilului ; astfel, „făcând un pas în învăţare, copilul înaintează în dezvoltare cu doi paşi", datorită dobândirii funcţiilor psihice superioare ; 2) obiective specifice : a) asigurarea continuităţii între învăţarea preşcolară şi cea şcolară ; astfel, „învăţarea copilului începe cu mult înainte de învăţarea şcolară – şcoala nu începe niciodată pe un loc gol") ; b) selectarea conţinuturilor proprii învăţării şcolare, care „duce la însuşirea bazelor cunoştinţelor ştiinţifice" (*ibidem*, pp. 316-317).

Metodologia instruirii şcolare include metode de învăţare a diferitelor conţinuturi bazate pe : a) imitaţia adultului, care propune modele, construind un anumit eşafodaj ; b) intuiţia „necesară şi inevitabilă doar ca o etapă în dezvoltarea gândirii abstracte, ca mijloc, şi nu ca scop". Evaluarea trebuie să vizeze calitatea învăţării ca resursă de dezvoltare. Este angajată în zona proximei dezvoltări, imposibil de identificat şi valorificat doar prin tehnici de măsurare standardizate, incluse în teste psihologice (care identifică doar resursele învăţării valabile pentru „ziua de ieri", semnificative doar la nivelul dezvoltării actuale) sau în teste de cunoştinţe, care „nu reflectă niciodată mersul normal al dezvoltării infantile" (constatând numai rezultatele actuale ale învăţării).

Proiectarea instruirii şcolare vizează raporturile dinamice dintre învăţare şi dezvoltare, „care nu pot fi cuprinse într-o formulă unică, dată dinainte, apriorică şi abstractă". Ea trebuie să construiască fiecare disciplină şcolară în funcţie de „relaţia sa concretă specifică faţă de mersul dezvoltării infantile, relaţie care se modifică prin trecerea copilului de la un nivel la altul" (*ibidem*, p. 323).

Construirea structurilor socioculturale ale instruirii la nivel de discipline de învăţământ implică orientarea învăţării în direcţia formării şi dezvoltării noţiunilor ştiinţifice de la vârsta micii şcolarităţi, pe fondul relaţiei dintre gândire şi limbaj. Formarea noţiunilor constituie un proces. Realizarea sa include „materialul pe baza căruia se formează noţiunea şi cuvântul cu ajutorul căruia ia naştere noţiunea respectivă". Dezvoltarea noţiunilor parcurge trei trepte : a) obiectuală – imagini bazate pe „sincretismul percepţiei sau acţiunii" (perioada preşcolară) ; b) complexuală – „asociere de obiecte diferite cu nume comune", propuse ca „noţiuni potenţiale" (perioada şcolară mică) ; c) verbală – „utilizarea cuvântului în calitate de noţiune", pregătind trecerea de la funcţia primară, de indicaţie, la cea superioară, de semnificaţie (perioada şcolară medie, a preadolescenţei) (Vîgotski, 1972, pp. 98-153).

Însuşirea noţiunilor în cadrul instruirii şcolare poate fi realizată prin două tipuri de învăţare : pasivă (prin memorie reproductivă) şi activă (prin operaţiile gândirii). În plan pedagogic, importantă este doar învăţarea activă. La acest nivel sunt avansate trei axiome ale instruirii eficiente psihologic : 1) „Noţiunile ştiinţifice se învaţă pe baza efortului major al întregului activism al gândirii" ; 2) „Dezvoltarea noţiunilor spontane şi a celor ştiinţifice sunt procese strâns legate între ele" ; 3) „Învăţarea, la vârsta şcolară, constituie momentul decisiv care determină întregul destin al dezvoltării intelectuale a copilului" (*Ibidem*, pp. 165-167).

Însuşirea unei noţiuni ştiinţifice este confirmată pedagogic în momentul conştientizării semnificaţiei, la nivel de înţelegere, de interiorizare. Aceasta presupune integrarea noţiunii în sistem (prin ierarhizări, ordonări şi supraordonări), fiind consolidată prin generalizarea funcţiilor psihice superioare la nivelul unităţii limbaj – gândire. „Generalizarea înseamnă, în acelaşi timp, conştientizarea şi sistematizarea noţiunilor" (*ibidem*, p. 185). Aceste trei valori formative devin criterii de bază în proiectarea instruirii la nivel de plan de învăţământ, de programă şcolară, de manual şcolar, de lecţie etc.

Analiza saltului pedagogic de la noţiunile spontane (empirice, potenţiale) la noţiunile ştiinţifice reprezintă „un caz particular al cercetării mult mai generale privind învăţarea şi dezvoltarea" (*ibidem*, pp. 187-188). Realizarea sa implică valorificarea a două principii pedagogice generale, care susţin proiectarea instruirii şcolare în spiritul constructivismului sociocultural vîgotskian : 1) „Învăţarea precede întotdeauna dezvoltarea" ; 2) „Dezvoltarea se realizează în alt ritm decât învăţarea". La acest nivel, însuşirea unei noţiuni ştiinţifice nu constituie un scop în sine, ci un mijloc de formare şi dezvoltare a personalităţii elevului. L.S. Vîgotski are în vedere faptul că „momentul însuşirii unei noţiuni ştiinţifice" reprezintă etapa unei dezvoltări care „nu se încheie, ci abia începe" în perspectiva unor viitoare restructurării şi valorificări în contexte socioculturale noi, deschise, perfectibile (*Ibidem*, pp. 203-205).

15.3.2.1. Concluzii

1. În activitatea de instruire „curba dezvoltării nu coincide cu curba programei şcolare". Acest fapt, probat experimental de Vîgotski, evidenţiază importanţa Zonei Proximei Dezvoltări a elevului care trebuie anticipată la toate nivelurile proiectării pedagogice. ZPD are „o importanţă mai mare pentru dinamica dezvoltării intelectuale şi a succesului decât nivelul actual al dezvoltării" (*ibidem*, p. 207).
2. În psihologia pedagogică, poziţia lui Vîgotski este revoluţionară prin premisa normativă şi concluzia metodologică avansată – „să considerăm experienţa culturală a copilului ca act al dezvoltării". Pe acest fundament teoretic este construit obiectivul general al instruirii şcolare, definit în termeni de competenţă – formarea şi dezvoltarea personalităţii elevului prin interiorizarea limbajului la nivelul tuturor funcţiilor psihice superioare. Obiectivele specifice, pe vârste şi discipline şcolare, vizează orientarea formativă a învăţării de la receptarea noţiunilor empirice, potenţiale spre însuşirea şi valorificarea noţiunilor ştiinţifice.
3. În proiectarea instruirii trebuie valorificate relaţiile dintre învăţare şi dezvoltare, determinate de funcţia psihologică dominantă : a) percepţia (la vârsta antepreşcolară) ; b) memoria (la vârsta preşcolară) ; c) gândirea prin reprezentări generale, în activităţi spontan-reactive (la vârsta şcolarului mic) ; d) gândirea prin concepte – „utilizarea cuvântului în calitate de noţiune" (perioada şcolarului mediu, preadolescent).
4. În însuşirea noţiunilor ştiinţifice esenţială este capacitatea elevului – formată/dezvoltată prin învăţarea activă – de generalizare, conştientizare (interiorizare a semnificaţiei) şi sistematizare (prin ierarhizare, clasificare, subordonare, supraordonare a noţiunilor – vezi harta conceptuală, promovată în pedagogia constructivistă contemporană).
5. În ordonarea normativă a instruirii determinantă este axioma – elaborată prin raportarea la conceptele de Zona Proximei Dezvoltări (ZPD) şi de eşafodaj (construit la nivelul relaţiei adult/educator-copil/educat) – conform căreia „învăţarea precede întotdeauna dezvoltarea", care „se realizează în alt ritm decât învăţarea".

15.3.3. *Teoria psihologică a acţiunilor mintale (Piotr I. Galperin)*

Are implicaţii pedagogice asumate de autor care evidenţiază diferenţa dintre conţinutul informativ, obiectual al acţiunii (dependent de natura fiecărei discipline de învăţământ) şi cel formativ, psihologic al „acţiunii mintale propriu-zise" (dependent de stadiul atins în dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere ale elevului). Din această perspectivă, în proiectarea oricărei activităţi de instruire „este o greşeală evidentă a pune semnul egalităţii între acţiunea mintală – care este psihologică – şi conţinutul obiectual al acţiunii", care este propriu fiecărei discipline şcolare (matematică, biologie, istorie, desen etc.); vezi P.I. Galperin, 1975, p. 19.

Eficienţa activităţii profesorului depinde nu numai de capacitatea sa de stăpânire şi transmitere a conţinuturilor specifice, „obiectuale", proprii fiecărei discipline şcolare. El trebuie să cunoască mecanismele formării-dezvoltării acţiunii mintale, dependente în orice context de a) etapele psihologice, care trebuie parcurse, în mod obiectiv; b) experienţa anterioară de cunoaştere / învăţare a elevilor; c) specificul disciplinei şcolare; d) particularităţile de vârstă şi individuale ale elevilor. Astfel, „una şi aceeaşi cunoştinţă trebuie să treacă printr-o serie de forme, de la cea iniţială, externă şi obiectuală la cea finală, mintală, raţională, ce corespunde accepţiunii ei ştiinţifice" (*ibidem*, p. 23).

Teoria acţiunilor mintale propune o metodologie de abordare a învăţării dezvoltată pe linia constructivismului sociocultural promovat de L.S. Vîgotski (vezi pp. 19-33, 34-40, 64-78), care va influenţa, în mod determinant, cercetările din domeniul psihologiei pedagogice realizate în plan mondial, din anii 1960-1970 până în prezent.

Procesul de formare-dezvoltare a acţiunilor mintale parcurge cinci etape: 1) Orientarea acţiunii (ca „un fel de proiect"); 2) Elaborarea acţiunii într-o primă formă – materială (sau materializată); 3) Desprinderea acţiunii de forma materială transferată în planul limbajului cu voce tare, dialogat; 4) Realizarea acţiunii prin delimitare noţional-verbală clară prin „limbajul extern pentru sine"; 5) Automatizarea acţiunii astfel încât „procesul verbal devine pe deplin intern". Sinteza, concepută pedagogic în funcţie de gradul de implicare al limbajului, fixează trei mari etape de formare-dezvoltare a acţiunii mintale:

1. Etapa acţiunii materiale – realizată pe baza unui bogat material didactic, folosit în spiritul principiului pedagogic al interdependenţei dintre cunoaşterea empirică, intuitivă şi cunoaşterea logică, raţională;
2. Etapa acţiunii verbale externe – realizată pe baza calităţilor limbajului extern, „cu voce tare, fără obiecte", care susţine „formarea conştiinţei social-obiective a acţiunii date, turnată în forme stabile ale limbii ştiinţifice", accesibilă elevului în activitatea de instruire;
3. Etapa acţiunii verbale interne – realizată pe baza calităţilor limbajului intern, care asigură „stereotiparea firească" şi apoi „automatizarea rapidă" a acţiunii, necesară pentru interiorizarea deplină a cunoştinţelor însuşite, valorificabile pe termen lung şi în contexte didactice şi psihosociale deschise (*ibidem*, pp. 37-38).

În procesul de învăţământ, acţiunile mintale sunt valorificate gradual şi diferenţiat în funcţie de stadiul învăţării şi specificul fiecărei trepte şi discipline şcolare. În spirit vîgotskian, Galperin sesizează că, în activitatea de instruire, „nu orice acţiune mintală este necesară". În context didactic determinat, profesorul va avea în vedere doar acea

„acţiune mintală de o anumită valoare" probată prin capacitatea sa de a orienta învăţarea în mod raţional, „după relaţiile esenţiale ale obiectelor", şi generalizat, prin aplicare „în condiţii variate" (*ibidem*, p. 65).

Modelul instruirii eficiente angajează „ipoteza acţiunilor mintale autentice", dezvoltate procesual, în raport cu trei obiective ale învăţării care vizează : 1) orientarea materială necesară „nu numai pentru etapele timpurii ale dezvoltării, ci întotdeauna când sarcina cere o acţiune nouă" ; 2) orientarea verbală externă necesară pentru a asigura „o reflectare autentică a noii acţiuni", realizată „nu numai ca un conţinut obiectual, dar şi ca fenomen al conştiinţei sociale" ; 3) orientarea verbală internă, necesară pentru integrarea conţinuturilor învăţate în sisteme conceptuale interiorizate, cu largă deschidere metodologică şi socială, perfectibile prin operaţii de esenţializare şi abstractizare (*ibidem*, pp. 64-78).

Formarea sistematică a acţiunilor mintale readuce în dezbatere problema raportului dintre resursele aptitudinale şi rezultatele şcolare. Modelul galperian „nu neagă existenţa diferenţelor în aptitudini", însă critică tendinţa de utilizare a noţiunii de aptitudine „pentru justificarea rebutului pedagogic şi a producţiei pedagogice de calitate inferioară". Soluţia în cazul elevilor cu rezultate şcolare slabe implică raportarea la stadiul real atins în dobândirea acţiunilor mintale, care solicită metode adecvate. La nivel general, metodele didactice necesare trebuie să corespundă situaţiilor specifice de învăţare prin acţiune : a) materială – exerciţiul, imitaţia, explicaţia verbală, lucrările practice ; b) verbală externă – descrierea, naraţiunea, demonstraţia inductivă, conversaţia ; c) verbală internă – introspecţia/autoreflecţia, demonstraţia deductivă, modelarea, problematizarea).

Teoria acţiunilor mintale interpretată ca model de instruire (*ibidem*, pp. 48-63) implică valorificarea a două principii generale : 1) „Considerarea subiectului (elevului, n.n.) ca un factor activ, iar nu ca un simplu recipient al psihicului" ; 2) Aprecierea activităţii elevului (de învăţare, de instruire) nu numai ca formă de manifestare a conştiinţei, dar şi ca modalitate de formare a acesteia.

Structura de organizare a învăţării/instruirii propusă de P.I.Galperin anticipează dinamica proiectării curriculare prin ierarhizarea următoarelor secvenţe : „1) Indicarea scopului ; 2) Cunoaşterea preliminară a conţinutului acţiunii (la nivelul relaţiei dintre conţinutul obiectual, informativ şi conţinutul psihologic, formativ) ; 3) Indicarea modului de acţiune (vezi metodele de instruire) ; 4) Alegerea obiectelor acţiunii (vezi mijloacele didactice) ; 5) Reprezentarea obiectuală a modelului acţiunii (vezi scenariul didactic deschis al activităţii) ; 6) Elaborarea pe etape a tuturor momentelor acţiunii (de la planul material la cel ideal ; vezi realizarea lecţiei la nivel de activitate de predare – învăţare – evaluare) ; 7) Controlul riguros al etapelor parcurse şi transformarea sa treptată în autocontrol" (vezi evaluarea continuă cu funcţie de reglare – autoreglare a activităţii).

Modelul de instruire bazat pe valorificarea acţiunilor mintale promovează un set de cerinţe operaţionalizate, adresate autorilor de programe şcolare, dar şi de proiecte de lecţii : a) definirea prealabilă a obiectivelor de învăţare ale elevului în termeni de acţiuni mintale ; b) construirea noilor cunoştinţe în funcţie de cunoştinţele însuşite anterior ; c) alegerea metodelor didactice care favorizează însuşirea cunoştinţelor la nivel noţional – „cu un grad determinat de generalizare" ; d) evaluarea continuă a stadiului de realizare a acţiunii (la nivel material şi verbal, extern şi intern).

15.3.4. *Teoria psihologică a învăţării bazată pe valorificarea socioculturală a structurilor cognitive (Jerome S. Bruner)*

Este o teorie psihologică „puternic influenţată de cercetările lui Vîgotski", în cadrul căreia „Bruner dezvoltă şi aplică ideile acestuia în educaţie" (Ann Birch, 2000, p. 112). Învăţarea valorifică trei structuri cognitive bazate pe acţiune, imagini şi simbol care, în societăţile avansate tehnologic, pot interveni convergent în realizarea educaţiei şi a instruirii în cadrul şcolii etc. (Bruner, Olver, Greenfield, 1966 ; J.S. Bruner, 1970a, pp. 7-19).

La nivel pedagogic sunt posibile, astfel, trei modalităţi de învăţare prin reprezentare : a) enactivă, pe baza unor acţiuni fizice, practice, fără susţinere prin imagini sau simboluri verbale ; b) iconică, pe baza imaginilor mintale, exprimate vizual, auditiv, prin scheme grafice etc., fără analiză verbală, conceptuală ; c) simbolică, pe bază unor mijloace verbale, proprii fiecărei discipline de învăţământ, exprimate prin concepte, cifre, formule etc. Funcţia generală a educaţiei cognitive, intelectuale constă în valorificarea celor trei modalităţi de învăţare, dependente de vârsta psihologică, de stadiul atins în instruire şi de specificul fiecărei discipline şi trepte de învăţământ.

J.S. Bruner evidenţiază diferenţa dintre teoria psihologică a învăţării şi teoria pedagogică a instruirii. Teoria învăţării, promovată ca ştiinţă psihologică, are un caracter descriptiv. Descrie fenomenele psihologice implicate în învăţare după derularea lor. Teoria instruirii construieşte un model pedagogic cu caracter prescriptiv şi normativ care anticipează modalităţile de valorificare optimă a resurselor cognitive ale elevului implicate în învăţare (prin acţiune concretă, imagini, simboluri verbale). În această perspectivă, teoria instruirii este o ştiinţă de bază a educaţiei, care vizează transformarea structurilor psihologice în resurse ale proiectării curriculare, angajate la nivelul unui model pedagogic cu caracter normativ şi prescriptiv, capabil : a) să valorifice dispoziţia de învăţare a elevilor (prin obiectivele învăţământului) ; b) să indice nivelul şi forma de organizare a cunoştinţelor pentru a fi cât mai bine asimilate (prin conţinutul învăţământului) ; c) să stabilească succesiunea secvenţelor didactice (prin metodologia învăţământului) ; d) să evidenţieze modul de acordare a recompenselor (prin evaluarea învăţământului).

În SUA, la nivel de politică a educaţiei, teoria psihologică a învăţării elaborată de Bruner a fost valorificată în procesul de reproiectare a curriculumului, pe fondul dezbaterilor extinse în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Reconstrucţia programelor şcolare – posibilă prin colaborarea dintre savanţii domeniului, specialiştii în proiectarea curriculară, profesorii practicieni – implica rezolvarea unor probleme complexe, care au ca obiect de cercetare pedagogică fundamentală structura cunoştinţelor, capacitatea de asimilare a elevilor, relaţia dintre gândirea intuitivă şi gândirea analitică, motivaţia învăţării.

1. *Structura cunoştinţelor* constituie partea substanţială a programelor şcolare construite curricular pe baza unor obiective generale şi specifice, definite în termeni de competenţe. În acest context normativ şi prescriptiv, la orice treptată şi disciplină şcolară, „învăţarea trebuie să ne permită să continuăm mai uşor în etapa următoare", stimulând dezvoltarea elevului (Bruner, 1970a, p. 45).

Obiectivul general al programei şcolare curriculare este definit la nivel : a) psihologic – „a-l ajuta pe fiecare elev să-şi realizeze propria dezvoltare intelectuală optimă" (*ibidem*, p. 38) ; b) social – a construi structura de bază a materiei (concepte, deprinderi, priceperi/aptitudini, susţinute atitudinal), care asigură analiza „problemelor generale înainte de a trece la problemele specifice, la succesiunea expunerii". În acest cadru normativ şi prescriptiv, programa şcolară „poate fi predată de profesori obişnuiţi unor elevi obişnuiţi", oferind acestora cunoştinţe de bază, utile individual şi social (*ibidem*, pp. 36, 37, 46).

Obiectivele specifice implică : a) ierarhizarea temelor principale ca materiale de predare – învăţare – evaluare ; b) stăpânirea principiilor generale ale domeniului ; c) dezvoltarea atitudinilor favorabile învăţării într-o societate democratică, bazată pe competiţia valorilor.

În concluzie, obiectivele programei curriculare sunt centrate asupra structurii de bază a disciplinei pentru a orienta învăţarea în direcţia dobândirii noţiunilor fundamentale care fac ca „obiectul studiat să fie mai limpede", iar materialul însuşit să devină „regenerativ". Este „singura cale ce poate micşora ritmul rapid al uitării". Altfel, „cunoştinţele dobândite fără o structură precisă, care să le lege împreună, sunt cunoştinţe care vor fi uitate" (*ibidem*, p. 57).

2. *Capacitatea de asimilare* a elevului este valorificată sociocultural în condiţiile în care programa şcolară curriculară este centrată asupra structurii de bază a cunoştinţelor. Astfel, „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învăţământ într-o formă intelectuală adecvată" (acţională, iconică, simbolică). Este formula unui optimism pedagogic bazat pe respectarea a trei principii generale ale psihologiei pedagogice promovate de Bruner în spiritul constructivismului sociocultural vîgotskian (*ibidem*, vezi pp. 59-76) :

a) Conceperea instruirii ca activitate pedagogică necesară pentru stimularea dezvoltării intelectuale. La acest nivel, „predarea nu trebuie să urmeze orbeşte mersul natural al dezvoltării" ; ea trebuie să genereze imediat învăţarea adecvată „care poate conduce la dezvoltarea intelectuală a copilului, creând pentru el ocazii stimulatoare, utile pentru a progresa" în mediul sociocultural construit de educator (*ibidem*, pp. 63-64).

b) Realizarea instruirii prin acţiunile de învăţare şi evaluare. La acest nivel, învăţarea implică însuşirea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor şi a aptitudinilor (şi atitudinilor) cognitive necesare pentru rezolvarea de probleme ; evaluarea verifică rezultatele învăţării, „adecvat sarcinii propuse" care stimulează dezvoltarea elevului.

c) Construirea programei „în spirală". La acest nivel, asimilarea noilor cunoştinţe şi transformarea lor în capacităţi operative standardizate (deprinderi) sau extinse (aptitudini şi atitudini cognitive) implică raportarea la structura de bază a materiei, care poate fi reluată şi extinsă/aprofundată (la niveluri de înţelegere, de aplicare şi de analiză superioare).

3. *Relaţia dintre gândirea intuitivă şi cea analitică* este optimizată la nivelul metodologiei didactice propuse de profesor în funcţie de context, care permite individualizarea instruirii. „Gândirea intuitivă tinde să se servească de manevre bazate aparent pe o percepere implicită a întregii probleme" ; gândirea analitică înaintează prin paşi expliciţi, „pe baza unei cunoaşteri relativ depline a operaţiilor şi a informaţiilor de care ne servim" (*ibidem*, p. 79). Metodologia didactică include : a) metode didactice intuitive şi analitice bazate pe raţionamente inductive şi deductive ; b) mijloace didactice utilizate ca tehnici de substituire a experienţei, de modelare a realităţii studiate, de dramatizare sau de automatizare a instruirii.

4. Motivaţia învăţării susţine bucla managerială a instruirii, desfăşurată între obiectivele propuse iniţial şi evaluarea finală. Obiectivul general al unei programe concentrează motivaţional „aspiraţia către perfecţiune care nu trebuie să fie cultivată numai la elevii înzestraţi". Obiectivele specifice implică motivaţia la nivelul activităţilor din clasă care trebuie să atingă un nivel optim al atenţiei şi al participării eficiente. La acest nivel „trebuie să distingem între obiectivul îndepărtat pe care trebuie să-l realizăm şi unele obiective apropiate care conduc spre obiectivul principal", evitând variantele extreme care „înclină spre considerente practice" (obiective imediate) sau idealiste (obiectivele de perspectivă). Prin poziţia de mijloc „putem profita de claritatea scopului instructiv, dar şi descoperi şi redescoperi noi obiective, în eforturile de a îmbunătăţi programele şcolare", susţinute motivaţional, la nivel intern şi nu doar extern. În cadrul lor sunt cultivate motivele învăţării bazate pe trezirea interesului pentru cunoştinţele însuşite, menţinând lărgimea şi diversitatea modalităţilor lor de exprimare" (*ibidem*, pp. 98-99).

Construcţia curriculară a activităţii de instruire, realizată prin valorificarea resurselor psihologice superioare ale învăţării, este analizată de J.S. Bruner în cartea de referinţă *Toward a Theory of Instruction* (The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1966 ; *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970).

Ca activitate specifică, abordată din perspectivă socioculturală, în spirit vîgotskian, instruirea reprezintă, „în ultimă analiză, un efort de ajutare şi de modelare a dezvoltării" ca efect al învăţării organizate în formă de acţiune (prin acţiuni concrete, cu obiectele), iconică (prin imagini, scheme grafice), simbolică (prin concepte) (Bruner, 1970b, p. 11 ; pentru mai multe detalii, vezi pp. 11-33).

Ca model prescriptiv, instruirea este subordonată educaţiei definită ca „un permanent proces de invenţie socială", determinată de evoluţia culturii, care permite : a) înţelegerea omului ca specie perfectibilă prin instituţionalizarea şcolarizării ; b) „sporirea cunoştinţelor noastre despre natura dezvoltării mentale a individului" ; c) angajarea scopurilor în direcţia dezvoltării cognitive (psihologice) şi sociale (culturale, civice, profesionale etc.) (*ibidem*, pp. 34-35).

Ca model normativ, instruirea este proiectată pe baza unor principii psihologice generale, proprii constructivismului sociocultural, care vizează : a) anticiparea dezvoltării prin învăţare eficientă ; b) organizarea cumulativă a învăţării „de la stăpânirea acelor priceperi mai simple" spre dobândirea unor aptitudini superioare ; c) valorificarea procesului de asimilare cognitivă, „recompensator prin el însuşi" pe tot parcursul activităţii (*ibidem*, vezi pp. 34-52).

Teoria instruirii concepută de Bruner ca ştiinţă de bază a educaţiei, cu caracter normativ şi prescriptiv, fundamentată psihologic prin raportare la teoria învăţării elaborată în spiritul constructivismului sociocultural vîgotskian are ca obiect de studiu specific „modul în care urmează să fie organizat mediul pentru a se ajunge la optimizarea învăţării" (*ibidem*, p. 51 ; pentru mai multe detalii, vezi pp. 53-89). Poate fi interpretată ca didactică generală, fundamentată psihologic şi sociocultural, reconstruită la nivelul unui discurs ştiinţific cu caracter prescriptiv şi normativ.

Caracterul prescriptiv al teoriei instruirii este probat prin regulile enunţate pentru predarea şi însuşirea cunoştinţelor şi evaluarea unitară a acestora pe criterii unitare, adaptate şi valorificate eficient în orice context didactic şi social. Caracterul normativ al teoriei instruirii este probat prin „criteriile cu un înalt nivel de generalitate", propuse pentru realizarea activităţii şi a acţiunilor sale (predarea, învăţarea, evaluarea), în orice context particular (vezi didacticele diferitelor specialităţi). Ambele caracteristici

pedagogice nu exclud, ci confirmă şi valorifică fundamentele psihologice ale activităţii de instruire. Din perspectiva lor, teoria instruirii „trebuie să se ocupe de problemele învăţării şi dezvoltării şi să fie consecventă teoriilor psihologice la care subscrie" (situate în zona constructivismului sociocultural), abordate global şi deschis în cadrul propriu paradigmei curriculumului.

Teoria instruirii promovează un model care reflectă cerinţele proiectării curriculare exprimate prin „patru trăsături esenţiale" exprimate în termeni de imperative prescriptive şi normative. Din această perspectivă, teoria instruirii trebuie :

1) „Să indice experienţele care prezintă cea mai mare eficacitate în sădirea în individ a unei înclinaţii către învăţare, în general, sau către un anumit tip de învăţare" – vezi obiectivele generale, specifice şi concrete ale activităţii de instruire ;
2) Să prezinte structura optimă a conţinutului disciplinei de învăţământ care oferă elevilor capacitatea de a simplifica/esenţializa cunoştinţele, de a le corela şi valorifica, de a genera noi cunoştinţe – vezi conţinutul activităţii de instruire inclus în documente curriculare (plan de învăţământ, programe şi manuale şcolare, lecţie etc.) ;
3) „Să determine ordinea cea mai eficientă în care urmează să fie prezentate materialele de învăţat" prin intermediul unor metode, procedee şi mijloace didactice eficiente – vezi metodologia activităţii de instruire ;
4) „Să precizeze ritmul recompenselor şi pedepselor în cadrul procesului de învăţare şi predare" – vezi acţiunea de evaluare a activităţii de instruire.

În termeni pedagogici, cele patru imperative normative şi prescriptive susţin psihologic structura de funcţionare a oricărui proiect de tip curricular bazată pe interdependenţa necesară între obiectivele, conţinuturile, metodologia, evaluarea activităţii instruire.

1. Obiectivele activităţii de instruire sunt construite în funcţie de predispoziţiile psihologice ale elevului. Vizează : a) activizarea atenţiei şi a motivaţiei necesare în acţiunea de învăţare ; b) menţinerea motivaţiei optime pentru învăţare ; c) dirijarea/autodirijarea eficientă a acţiunii de învăţare, reglată/autoreglată în condiţii de evaluare continuă, formativă.
2. Conţinuturile activităţii de instruire, subordonate obiectivelor, fixează „structura oricărui domeniu de cunoaştere", valorificată pedagogic în funcţie de trei criterii : a) modul de reprezentare al cunoştinţelor care trebuie asimilate (acţională – iconică – verbală) b) economia exprimării cunoştinţelor asigurată prin optimizarea relaţiei dintre informare şi formare (care anticipează dezvoltarea ; c) puterea efectivă a cunoştinţelor, demonstrată prin „valoarea generativă" a conţinuturilor de bază (teoretice şi practice).
3. Metodologia activităţii de instruire, subordonată obiectivelor, propune „o succesiune a învăţării" prin : a) acţiunea metodei didactice de bază ; b) operaţiile care sprijină metoda de bază la nivel de procedee sau tehnici didactice ; c) mijloacele didactice realizate ca instrumente de acţiune cu obiectele şi de prezentare a cunoştinţelor prin imagini sau prin simboluri verbale.
4. Evaluarea activităţii de instruire, subordonată obiectivelor, integrată în metodologia instruirii, stimulează învăţarea prin „cunoaşterea rezultatelor într-un moment şi într-un loc în care această cunoaştere să poată fi folosită ca un mijloc de corectare" şi perfecţionare continuă a activităţii (elevilor, dar şi a profesorului).

În *The Culture of Education* (*Cultura educaţiei*, 1996) J.S. Bruner sintetizează vasta sa înţelegere asupra învăţării şi educaţiei ca procese culturale. Dezvoltarea lor în societatea informaţională angajează „două concepţii extrem de divergente, referitoare la felul cum funcţionează mintea" : a) „computaţională, preocupată de procesarea informaţiei, administrată în general de un dispozitiv de calcul" ; b) „culturalistă, legată de dezvoltarea unui mod de viaţă bazat pe crearea de semnificaţii" ; la acest nivel, educaţia ca formare construită prin învăţare eficientă care generează dezvoltarea personalităţii „nu este o insulă, ci o parte a continentului culturii".

Teoria instruirii fundamentate psihologic ca „o teorie a minţii" respinge construcţiile „de tip totul sau nimic care nu sunt interesante din punct de vedere educaţional". Ea valorifică interdependenţa necesară în orice activitate de formare bazată pe învăţare care generează dezvoltare, între „abordarea computaţională, legată de constrângerile calculabilităţii", şi abordarea culturalistă, preocupată de intersubiectivatea care permite reconstrucţia pedagogică a realităţii ca operă a educatorului şi a educatului perfectibilă în context sociocultural deschis (Bruner, 2014, pp. 286-305).

15.3.4.1. Concluzii

1. Teoria învăţării bazată pe valorificarea socioculturală a structurilor cognitive ale personalităţii elevului – care susţin învăţarea prin acţiune concretă, imagini, simboluri verbale – asigură fundamentele psihologice ale unui model de instruire cu caracter normativ şi prescriptiv, apropiat de cerinţele paradigmei curriculumului, afirmată istoric în pedagogia postmodernă (contemporană).
2. Modelul de instruire normativ şi prescriptiv este centrat asupra obiectivelor activităţii care a) valorifică predispoziţiile psihologice existente, stimulate de factori socioculturali şi individuali ; b) orientează învăţarea asupra structurii conţinuturilor traduse pedagogic la nivel de cunoştinţe de bază „regenerabile" şi utilizabile pe termen mediu şi lung ; c) include criteriile de evaluare care oferă „direcţia" viitoare de predare şi învăţare, dependentă de rezultatele verificate pe tot parcursul activităţii (Bruner, 1970b, p. 58).
3. Teoria instruirii, fundamentată psihologic ca „teorie a minţii", evoluează în societatea informaţională la nivelul valorificării a două modele – „computaţional şi culturalist" –, care stimulează relaţia dintre învăţare – educaţie – dezvoltare în zona interdependenţei dintre „un dispozitiv de calcul" riguros şi „un mod de viaţă bazat pe crearea de semnificaţii", în condiţiile intersubiectivităţii dintre educator şi educat (auto)perfectibilă în context sociocultural deschis.

15.3.5. *Teoria învăţării şcolare complexe (David P. Ausubel)*

Este proiectată la nivelul unei „teorii coerente a învăţării în şcoală" şi are ca scop rezolvarea contradicţiei dintre teoria psihologică a învăţării şi practica pedagogică a instruirii (David P. Ausubel, *Psihologia pedagogică. Un punct de vedere cognitiv*, 1968). Teoria învăţării răspunde „cerinţelor tipice puterii de explicare" şi de descriere a fenomenelor psihice implicate în realizarea învăţării. Pentru a dobândi „utilitate pedagogică, teoria

psihologică trebuie să facă faţă unui criteriu mult mai sever : modificarea substanţială a comportamentului la catedră a profesorului care şi-a însuşit-o". În acest fel, „psihologia educaţiei devine o „subramură a teoriei pedagogice" implicată în „enunţarea empirică şi logică a relaţiilor existente între variabilele independente, de natură psihologică (aptitudinea intelectuală, gândirea, motivaţia) şi cele dependente de scopurile şcolii care condiţionează actele de comportament realizabile în funcţie de mai mulţi factori : „mărimea şi compoziţia grupei de elevi, structura logică a materiei de învăţat, stilul de predare al profesorului" etc. (Ausubel, David, A. ; Robinson, Floyd, 1981, pp. 26-31).

Eficientizarea învăţării în şcoală impune articularea celor două tipuri de variabile. Este ceea ce încearcă să realizeze teoria învăţării conştiente în şcoală, realizată ca învăţare complexă, în funcţie de structura cognitivă a elevului şi de natura materialului de învăţat (*Ibidem*, vezi pp. 75-84).

Procesul de învăţare conştientă este realizat gradual pe parcursul a trei etape : dobândirea semnificaţiei logice a materialului de învăţat, plecând de la calităţile structurale ale acestuia ; înţelegerea semnificaţiei potenţiale a materialului de învăţat prin efort de interiorizare pedagogică ; interiorizarea semnificaţiei psihologice a materialului învăţat, la nivel cognitiv (prin înţelegere, aplicare, analiză, sinteză), dar şi motivaţional, prin „dispoziţia de învăţare conştientă".

Valoarea învăţării conştiente, complexe este evidentă în măsura în care „şcoala este interesată în principal de predarea unor materiale care să poată fi încorporate în structura cognitivă a elevului" pentru a fi utilizate pe termen mediu şi lung, într-un context social deschis. Este fundamental diferită de învăţarea mecanică, persistentă în măsura în care „materialul de învăţat este lipsit de semnificaţie logică", iar cel ce învaţă nu deţine „ideile relevante din propria sa structură cognitivă" şi nici „dispoziţia necesară unei învăţări conştiente", susţinută afectiv-motivaţional şi volitiv-caracterial.

Învăţarea complexă conştientă este necesară în orice context didactic (treaptă şi disciplină de învăţământ, nivel de pregătire al elevilor, ambianţă educaţională etc.). Există însă mai multe tipuri de învăţare conştientă, condiţionate de procesul psihologic implicat prioritar în organizarea activităţii didactice şi de stadiul cognitiv atins de elev : a) învăţarea prin receptare ; b) învăţarea prin reprezentare ; c) învăţarea noţiunilor ; d) învăţarea propoziţiilor ; e) învăţarea prin descoperire (concepută ca rezolvare de probleme sau de situaţii-problemă) (*ibidem*, pp. 85-102). Aceste tipuri de învăţare conştientă pot fi raportate la taxonomia obiectivelor cognitive elaborată de B.S. Bloom : a) cunoaşterea simplă (memorare) şi înţelegerea – învăţarea prin receptare ; învăţarea prin reprezentare, învăţarea noţiunilor şi a propoziţiilor ; b) înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza (cu deschidere spre evaluarea critică) – învăţarea prin descoperire.

Construcţia pedagogică a unui model de instruire complexă implică optimizarea raporturilor dintre toate tipurile de învăţare conştientă, în mod special între învăţarea conştientă realizată prin receptare (care permite învăţarea prin reprezentare şi prin asimilarea noţiunilor şi propoziţiilor) şi cea bazată pe descoperire, care asigură înţelegerea, aplicarea, analiza – sinteza şi chiar evaluarea critică a noţiunilor şi propoziţiilor asimilate, interiorizate şi valorificate în context didactic deschis, în rezolvarea de probleme şi de situaţii-problemă. Corelarea celor două tipuri de învăţare, permite compatibilizarea necesară dincolo „deziluziile provocate de predarea prin expunere şi de învăţarea prin receptare". Tratarea separată sau în termeni de opoziţie „întreţine o mare confuzie cu privire la diferenţele fundamentale dintre învăţarea prin receptare şi învăţarea prin descoperire,

care nu sunt de ordin calitativ (învăţare mecanică – învăţare logică), ci de natură teleologică – scopul general predominant : expunerea, prezentarea, transmiterea, reprezentarea cunoştinţelor ; deducerea, construcţia, reconstrucţia cunoştinţelor.

În această perspectivă, cele două tipuri de învăţare conştientă pot fi promovate la nivel de strategii de instruire diferite, dar complementare, care integrează în structura lor de funcţionare mai multe metode şi procedee didactice, forme de organizare a activităţii, stiluri pedagogice (manageriale, de predare – învăţare – evaluare, cognitive, socioafective etc.). Realizarea unui model al instruirii complexe solicită corelarea celor două tipuri de strategii în cadrul unui proces care începe cu perfecţionarea învăţării prin receptare (vezi Davis A. Ausubel ; Floyd, G. Robinson, op.cit., p. 126 ; Sorin Cristea, 2005, pp. 106-113).

Învăţarea prin receptare propune o acţiune care economiseşte timpul prin transmiterea/prezentarea/reprezentarea conţinuturilor „într-o formă mai mult sau mai puţin finală", eficientă prin raportarea noilor cunoştinţe la cunoştinţele anterioare, în perspectiva reproducerii ulterioare, cu deschideri inclusiv spre rezolvarea de probleme. Este realizată prin metode didactice bazate pe comunicarea verbală expozitivă (expunerea, naraţiunea, prelegerea), raportate la competenţa cunoaşterii simple reproductive, dar şi a înţelegerii şi a aplicării.

Învăţarea receptivă are un caracter conştient asigurat prin raportarea elevului (receptor) la cunoştinţe însuşite anterior, cu valoare de idei-ancoră. Perfecţionarea sa presupune dezvoltarea capacităţii de integrare a noilor cunoştinţe în structura ideilor-ancoră interiorizate deja şi de rememorare a acestora în timp (ca exerciţiu împotriva uitării). În acest fel, receptarea devine o premisă, dar şi o consecinţă a învăţării prin descoperire implicată şi în rezolvarea de probleme, prin metoda exerciţiului şi a instruirii programate angajate în funcţie de mai multe variabile cognitive (dependente şi independente, raportate la structura sarcinii, la utilizarea mijloacelor didactice etc.) dinamizate prin intervenţia unor variabilele afectiv-motivaţionale (care orientează învăţarea spre valori superioare (*ibidem*, pp. 322-401, 402-501).

Învăţarea prin descoperire presupune aplicarea cunoştinţelor, înţelese gradual, prin analiză (pentru rezolvarea de probleme) şi sinteză pentru rezolvarea de situaţii-problemă care solicită „apariţia unui produs unic sub aspectul experienţei anterioare a individului", ceea ce poate permite şi atingerea celui mai înalt obiectiv cognitiv, exprimat în termeni de competenţă – evaluarea critică. Acest tip de învăţare conştientă complexă este realizată în situaţia în care „materialul de învăţat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învaţă (aşa cum se petrece în învăţarea prin receptare)". Este implicată în procesul de formare a noţiunilor, de învăţare inductivă şi deductivă (a propoziţiilor supraordonate şi subordonate), de rezolvare de probleme şi de situaţii-problemă (*ibidem*, pp. 75-84).

În rezolvarea de probleme, descoperirea implică „umplerea unui gol" prin valorificarea cunoştinţelor existente. Sarcina didactică predominantă este cea de aplicare a cunoştinţelor înţelese, în condiţii de prelucrare prin analiză şi sinteză, la nivel de demonstraţie (prin raţionament deductiv) sau de modelare (prin raţionament analogic). În cadrul acestor metode intervin mai multe operaţii (procedee, tehnici) de a) sesizare a sensului propoziţiilor care definesc problema rezolvabilă de elev ; b) delimitare a propoziţiilor cunoscute de cele necunoscute ; c) transformare a propoziţiilor necunoscute în propoziţii cunoscute.

În rezolvarea situaţiilor-problemă soluţiile solicitate implică valorificarea creativă a cunoştinţelor existente. Relaţiile dintre propoziţiile cunoscute (integrate în structura

cognitivă) şi cele necunoscute (exprimate ca sarcini de învăţare) sunt de tip combinatoriu. Sinteza solicitată este superioară celei necesare pentru rezolvarea de probleme. Astfel, „nu se ştie dinainte ce propoziţii din structura cognitivă sunt relevante şi nu se asigură explicit regulile de transformare a acestor propoziţii".

La nivel de strategie de instruire, învăţarea prin descoperire valorifică resursele psihologice implicate în învăţarea prin receptare. Cele două strategii răspund obiectivelor cognitive definite de Bloom, reinterpretate de Ausubel : a) receptarea implică memorare/cunoaştere simplă şi înţelegere, cu deschidere spre aplicaţie ; b) descoperirea angajează aplicaţie (generalizare), analiză – sinteză (rezolvare de problemă), sinteză şi evaluare critică (rezolvare de situaţii-problemă prin creativitate). În plan teleologic, cele două strategii sunt astfel complementare. În plan tehnologic, intervin diferenţele de abordare a predării la nivel de : a) „descoperire pură" ; b) dirijare a gândirii spre generalizări ; c) îndrumare prin instrucţiuni speciale ; d) descoperire dirijată ; e) generalizare a răspunsurilor date ; f) perfecţionare a generalizărilor (la cursurile pentru adulţi). Practic, „schimbarea de accent nu are loc de la receptarea pură la învăţarea prin descoperire", ci la nivelul interacţiunii metodelor şi tehnicilor proprii celor două strategii de instruire, promovate în raport de context.

Strategia instruirii prin descoperire, complementară cu cea bazată pe receptare, este definitorie prin faptul că elevul „trebuie să regrupeze datele primite pentru a obţine (el însuşi) generalizarea înainte de încorporarea ei în structura cognitivă". Are ca scop general „să-l înveţe pe elev cum să înveţe". Obiectivele cognitive specifice vizează „formarea conceptului, formularea generalizărilor, rezolvarea problemelor şi creativitate". În plan normativ, în orice situaţie este imperativ ca „materia de învăţat să nu fie prezentată elevului în forma sa finală, ci reorganizată sau transformată într-o manieră oarecare înainte de a fi încorporată în structura cognitivă (*ibidem*, p. 565. 559-638).

În plan psihologic, strategia instruirii prin descoperire valorifică toate formele de raţionament (inductiv – deductiv – analogic), necesare în rezolvarea de probleme, şi de creativitate superioară, angajate în rezolvare de situaţii-problemă, „impulsurile cognitive" fiind susţinute la nivel de motivare internă pentru învăţarea eficientă (*ibidem*, pp. 559-638).

Realizarea strategiei instruirii prin descoperire solicită planificarea unor acţiuni de predare mai puţin dirijate, dar care pun accent pe structurarea conţinutului instruirii, bazată pe actualizarea ideilor-ancoră. Profesorul propune „un anumit volum de descoperire planificată", care evoluează până la „extrema nedirijată a scalei descoperire/receptare", utilizând tehnici de dirijare minimală, de ghidare şi îndrumare, recomandate profesorului în programa şcolară sau în metodica specialităţii. Pe acest fond are loc tranziţia pedagogică de la predarea bazată pe receptare la cea organizată prin descoperire, care nu este întotdeauna favorabilă pentru managementul timpului şcolar, în contextul raportării la obiective cognitive superioare : a) înţelegere/aplicare (prin generalizare) ; b) analiză – sinteză pentru rezolvarea de probleme (prin raţionamente de tip inductiv, deductiv, analogic ; c) sinteză – evaluare critică pentru rezolvare de situaţii-problemă (prin creativitatea de tip inventiv şi inovator).

Tema majoră pe care trebuie să o rezolve adepţii strategiei instruirii prin descoperire este definită de Ausubel în termenii unei situaţii concrete. Astfel, profesorii care proiectează activitatea de instruire predominant în condiţii de învăţare prin descoperire trebuie să observe şi să demonstreze „dacă elevii care au descoperit ei înşişi generalizările

au o mai slabă sau mai profundă viziune asupra acestora decât cei care le-au învăţat prin modalităţi mai mult de receptare" (*ibidem*, p. 590).

Soluţiile optime sunt determinate de condiţiile concrete existente şi de stadiul atins de elevi în învăţare/autoînvăţare. În orice situaţie, un model de instruire şcolară complexă trebuie să valorifice la nivel optim, în context deschis, raporturile dintre resursele învăţării conştiente prin : receptare activă – descoperire planificată eficient, logic şi pedagogic.

15.4. Teorii psihologice ale învăţării alternative/ complementare

15.4.1. *Teoria psihologică a inteligenţelor multiple (Howard Gardner)*

Este promovată sub genericul următorului postulat pedagogic : „pentru a schimba şcoala trebuie să luăm în consideraţie diferitele forme de inteligenţă" (vezi Gardner, 1993, 1996). Are ca premisă metodologică evidenţierea diferenţei între : a) inteligenţa generală – „aptitudine generală regăsită în grade diferite la toţi indivizii, în activităţile de rezolvare de probleme" ; b) „competenţa cognitivă umană mai bine descrisă ca evantai de capacităţi, de aptitudini şi de abilităţi mentale pe care noi le numim inteligenţe multiple" : muzicală, corporală, logico-matematică, verbală, spaţială, interpersonală, intrapersonală (Gardner, 1996, pp. 28-31). Cele şapte tipuri sunt completate ulterior cu încă două „inteligenţe multiple, recent identificate" : inteligenţa naturistă şi inteligenţa existenţială / spirituală, descrisă uneori ca „inteligenţa marilor întrebări". Baza ştiinţifică este asigurată la nivel de cercetări neuropsihologice şi de psihologie cognitivă şi a dezvoltării (Gardner, 2015, pp. 28-30, 39-41).

Teoria elaborată de Gardner exercită o puternică influenţă în ştiinţele educaţiei, în special în didactica generală (teoria şi metodologia instruirii) şi în didacticile particulare, „inclusiv în elaborarea programelor şcolare". Autorul însuşi are în vedere mai multe „implicaţii educative". Cea mai importantă semnalează faptul că o autonomie a acţiunii individuale eficiente este situată dincolo de inteligenţa generală exprimată la nivel logico-matematic şi verbal. Reuşita individuală în cadrul unor roluri culturale diversificate „este redobândită prin combinarea inteligenţelor" ce explică diferenţele de profil „care conduc la o mare diversitate de competenţe" implicate în modalităţi specifice, raportabile „la o funcţie profesională sau nu". Pe acest fond, evidenţiem şi celelalte „implicaţii educative" care vizează : a) stimularea dezvoltării naturale a fiecărui tip de inteligenţă ; b) anticiparea unui mod de progresie şcolară, propriu fiecărui elev ; c) centrarea evaluării pe „punctele tari", importante în cadrul unei discipline sau al unui domeniu mai larg ; d) „folosirea mai bună a inteligenţelor pe care le deţinem", nu numai pentru descoperirea unor talente, altfel neobservate, ci, în primul rând, pentru multiplicarea şanselor de reuşită ale tuturor elevilor (Gardner, 1996, pp. 42-51).

O problemă pedagogică specială este cea referitoare la relaţia dintre inteligenţa generală şi inteligenţele multiple. Teoria inteligenţelor multiple recunoaşte importanţa factorului g (inteligenţă generală), evidentă în instruirea formală, dar care uneori nu

poate observa şi valorifica „anumite talente remarcabile". Funcţiile inteligenţelor multiple sunt realizate special în instruirea nonformală (deschisă spre preluarea influenţelor generate spontan de instruirea informală). La nivel structural, independenţa relativă a fiecărui tip de inteligenţă nu exclude ci presupune existenţa anumitor conexiuni care stimulează afirmarea unor capacităţi generale (bazate pe resursele gândirii convergente) şi speciale (bazate pe resursele gândirii divergente/critice). Pe de altă parte, faptul că „fiecare gen natural se subdivizează în mai multe componente" încurajează ipoteza „unui evantai de inteligenţe mai vast pe care trebuie să-l urmărim conform altor scopuri teoretice şi practice", angajate pedagogic în educaţia intelectuală, dar şi în cea morală, estetică etc. Relaţia dintre tipurile de inteligenţă şi conţinuturile generale ale educaţiei este dezvoltată în mediul şcolar din perspectiva limbajului specific (vezi relaţia dintre inteligenţa intrapersonală şi interpersonală şi educaţia morală) sau a limbajului propriu unor domenii de activitate (vezi relaţia dintre inteligenţa spaţială şi educaţia plastică, dintre inteligenţa muzicală şi educaţia muzicală, dintre educaţia corporală şi educaţia fizică, dintre inteligenţa matematică şi educaţia ştiinţifică etc.) (*ibidem*, pp. 64-66).

Şcoala viitorului construită pe fundamentul psihologic al teoriei inteligenţelor multiple este opusă „şcolii uniforme, standardizate, bazate pe o concepţie eronată despre cunoaşterea umană". Este realizată prin „regândirea obiectivelor şi a metodelor pedagogice". Are ca obiectiv general „să dezvolte la fiecare elev o înţelegere aprofundată a mai multor discipline centrale", fixate valoric în zona curriculumului comun, necesar pentru formarea profilului cognitiv al fiecărui elev. Obiectivele specifice vizează: a) „utilizarea cunoştinţelor pentru a rezolva probleme cu care se confruntă colectivitatea lărgită" (şcoală, familie, comunitate) ; b) „combinarea specifică a inteligenţelor" pentru a rezolva sarcinile didactice pe diferite căi eficiente; c) „evaluarea regulată a progresului şcolar prin metode adaptate inteligenţelor".

Organizarea şcolii viitorului depinde de acţiunea conjugată a trei categorii de profesori specialişti în: a) evaluare – identifică punctele tari şi slabe ale elevilor prin examinare directă (la nivel şcolar) şi psihologică, însoţită de recomandări, stabilite în raport cu profilul cognitiv (al fiecărui elev); b) realizare-dezvoltare curriculară – valorifică informaţiile furnizate de specialistul în evaluare, necesare pentru proiectarea diferenţiată a activităţilor de educaţie şi de instruire; c) reglarea relaţiilor elev-colectivitate (clasă, şcoală, familie, comunitate locală) – urmăreşte „să descopere activitatea, profesională sau nu, care corespunde profilului de inteligenţe ale elevului". Astfel, fiecare zi de instruire şcolară va include:

1) activităţi organizate formal, în cursul dimineţii, planificate conform curriculumului comun, realizate prin discipline de învăţământ abordate „într-o modalitate tradiţională – prin metode didactice clasice – şi una nontradiţională, prin metode didactice alternative/complementare („proiecte individuale, experimente pe eşantioane mici, dosarul muncii creative" etc.).
2) activităţi organizate nonformal, după-amiază, „urmare naturală a primei părţi a zilei", centrate pe: a) aplicarea şi interiorizarea cunoştinţelor asimilate în context formal; b) valorificarea opţiunilor extinse ale elevilor şi a resurselor artistice, sportive şi tehnologice ale şcolii şi ale comunităţii (locale, teritoriale, naţionale etc.) în contexte de învăţare şi de cercetare noi, deschise (*ibidem*, pp. 71-88).

Aplicarea teoriei inteligenţelor multiple în învăţământul preşcolar şi primar este realizată în funcţie de două obiective care vizează: a) „sublinierea diferenţelor prin

profilul de aptitudini" ; b) „identificarea precoce a punctelor tari şi a celor slabe ale copilului". În acest sens, fiecare copil, prin profilul său cognitiv, „are potenţialitatea dezvoltării punctelor tari în unul sau mai multe domenii" (*ibidem*, pp. 89-118).

Modelul instruirii preşcolarului şi a şcolarului mic bazat pe valorificarea inteligenţelor multiple propune un set de competenţe care includ mai multe capacităţi cognitive (distribuite în 15 zone) şi 18 stiluri de muncă, aplicate în 7 domenii ale învăţării :

1) număr – implică două zone de capacităţi cognitive : a) înţelegerea şi utilizarea conceptului de număr, a regulilor, a strategiilor de calcul ; b) evaluarea aptitudinii de a crea un sistem de notare util, de a efectua operaţii de calcul mental, de a coordona informaţii numerice în funcţie de diferite variabile ;
2) ştiinţe – implică patru zone de capacităţi cognitive : a) asamblare (aptitudini mecanice, motricitate fină, capacităţi vizuale şi spaţiale, de observare şi rezolvare de probleme ; b) căutare (prin raţionament logic, coordonare a informaţiilor pentru a descoperi regula/reguli) ; c) conducere (prin producerea de ipoteze, realizarea de experimente simple) ; d) descoperire (prin activităţi practice, realizate pe termen lung pentru înţelegerea fenomenelor naturale) ;
3) muzică – implică două zone de capacităţi cognitive : a) producţie muzicală (a cânta corect, cu ritm ; a memoriza caracteristicile muzicale ale unui cântec) ; b) percepţie muzicală (identificarea notelor, recunoaşterea greşelilor muzicale) ;
4) limbaj – implică două zone de capacităţi cognitive : a) activitate de scenariu (competenţe lingvistice : complexitatea vocabularului, structurarea frazelor, limbajul descriptiv şi dialogat, continuitatea istorică) ; b) activitate de reportaj (descrierea unui eveniment, raportarea exactă a conţinutului principal şi a detaliilor) ;
5) arte plastice – implică o zonă de capacitate cognitivă (utilizarea liniilor, formelor, culorilor, spaţiului, detaliului, desenului).
6) mişcare – implică două zone de capacităţi cognitive : a) expresie corporală (perceperea ritmului, expresivitate, controlul corpului, producerea unor idei despre mişcare, sensibilitatea la muzică/în dans şi mişcare creativă) ; b) gimnastică (echilibru, coordonare, ritm, putere).
7) social – implică două zone de capacităţi cognitive : a) modelul clasei (observarea şi analiza evenimentelor şi experienţelor sociale din clasă) ; b) lista interacţiunilor (cu colegii, prin exercitarea unor roluri sociale ; ca lider, mediator, model de comportament etc.).

Resursele pedagogice ale modelului pot fi valorificate la nivelul corelaţiei dintre cele 15 zone care fixează mai multe capacităţi cognitive (prezentate anterior) şi 18 stiluri de muncă, identificate pe cale experimentală : a) angajat/reticent ; b) încrezător/ezitant ; c) jucător/sobru ; d) concentrat/distrat ; e) perseverent/frustrat în raport cu sarcina ; f) apt de muncă în ritm lent/rapid ; g) reactiv la indici vizuali (auditivi, kinestezici) ; h) cu abordare metodică ; i) cu contribuţie personală puternică ; j) decelând un cost amuzant în conţinutul studiat ; k) utilizând materialele în manieră neaşteptată/obişnuită ; l) manifestând mândrie în realizarea sarcinii ; m) atent la detalii ; n) curios ; o) dornic să cunoască doar răspunsurile juste ; p) privilegiat în relaţiile cu adulţii ; r) capabil să transforme sarcinile (în sens material).

Concluzia pedagogică, rezultată din studiul experimental al capacităţilor cognitive şi al stilurilor de muncă la nivelul învăţământului preşcolar şi primar, evidenţiază că : a) punctele tari probate în cadrul unui domeniu pot fi exploatate şi la nivel

general – astfel există „elemente care indică faptul că un punct tare într-un sector poate facilita performanţele în alt sector" ; b) prin cultivarea stilului angajat, concentrat, reactiv, „fiecare copil poate dobândi încrederea, cel puţin într-o activitate" (Cristea, 2005, pp. 125-126).

Analiza inteligenţelor multiple la nivel de potenţial model pedagogic de instruire eficientă evidenţiază importanţa conceptului de evaluare contextualizată. Acest concept promovează o soluţie constructivă generată de teoria inteligenţelor multiple pe fondul cercetărilor întreprinse de psihologia cognitivă şi de pedagogia postmodernă, dezvoltată în epoca postmodernă, în contextul afirmării paradigmei curriculumului.

Evaluarea contextualizată este opusă testelor standardizate, focalizate pe cunoştinţele acumulate la un moment dat, care „riscă să deformeze, să exagereze sau să subestimeze în mod grosier contribuţiile pe care un individ le poate aduce într-un mediu social mai larg".

Obiectivele specifice evaluării contextualizate sunt definite în termeni psihologici de competenţe care vizează predominant capacitatea copilului (elevului) de :

1) a mânui diverse simboluri şi sisteme simbolice, relevantă după vârsta de 2 ani, ca „un semn caracteristic al cogniţiei umane", dezvoltată gradual, la nivel : a) primar – prin utilizarea simbolurilor concrete care permit copilului (de la 5 la 6 ani) „să creeze şi să înţeleagă poveşti, fragmente muzicale, desene, explicaţii ştiinţifice elementare" ; b) secundar – prin utilizarea simbolurilor ca simboluri inventate cultural care permit valorificarea scrierii şi a numărului în context şcolar, dar şi extraşcolar ;
2) a realiza activităţi în sens creativ, relevantă prin : a) „propunerea unui evantai de răspunsuri la o problemă (gândire divergentă)" ; b) producerea mai multor asociaţii neobişnuite ca răspuns la un stimul (uşurinţă la nivelul ideaţiei).

Primul obiectiv specific al evaluării contextualizate permite sesizarea şi valorificarea diferenţelor interindividuale în condiţii normale (cu programele unice ale şcolii generale, curriculum comun şi metodologii de predare-învăţare-evaluare diferite) şi excepţionale (aptitudini speciale), prin programe diferite, promovate în clase sau şcoli speciale. În ambele cazuri, miza este pedagogică, dar şi socială – „să permită elevului să arate punctele tari şi să dea ceea ce este mai bun din el".

Al doilea obiectiv specific al evaluării contextualizate permite identificarea caracteristicilor proprii personalităţii creatoare a copilului (elevului), probate prin : a) utilizarea aceloraşi procese folosite de ceilalţi, dar „într-o manieră mai eficace şi mai suplă, în serviciul unor obiective ambiţioase şi adesea riscante" ; b) organizarea diferită a existenţei prin muncă pasionată, conştiinţă puternică a scopurilor ultime, nevoia de nou, reflecţie asupra propriei activităţi, asupra utilizării timpului, asupra produselor realizate.

Obiective specifice evaluării contextualizate determină schimbarea radicală a conţinutului instruirii/învăţării supus estimării valorice şi verificării operaţionale în termeni de măsurare (cantitativă), apreciere (calitativă), decizie (managerială). La acest nivel, cele două obiective specifice definite în termeni de competenţe cognitive (care concentrează resursele inteligenţelor multiple, combinate specific) au în vedere un conţinut complex al evaluării care include cunoştinţele elevului articulate în structura de bază a disciplinei pe fondul respectării rolurilor „actorilor educaţiei" (profesorul şi elevul) şi ale instituţiei şcolare (care determină succesul sau eşecul şcolar). Un astfel de conţinut complex nu poate fi evaluat prin tehnica testelor standardizate, capabile doar să măsoare nivelul de moment al cunoştinţelor copilului (elevului), într-o manieră

decontextualizată, care nu permite aprecierea calitativă – cu funcţie de diagnoză corectă – şi decizia managerială cu valoare prospectivă, cu funcţie de prognoză pozitivă (*ibidem*, pp. 147-155).

Un model pedagogic al instruirii eficiente bazat pe resursele psihologice ale teoriei inteligenţelor multiple valorifică în mod special acţiunea de evaluare contextualizată care „devine o nouă alternativă la testele formalizate, standardizate". La nivel de sistem de învăţământ, evaluarea contextualizată angajează promovarea „unor forme de educaţie mai calitative" care utilizează criterii de apreciere complexă a elevilor raportate la toate resursele psihologice ale acestora în perspectiva anticipării evoluţiei lor durabile pe termen mediu şi lung (*ibidem*, pp. 162-167).

În cartea *Mintea disciplinată* (2005), Gardner construieşte un curriculum axat pe înţelegere raportat la valorile pedagogice fundamentale (Adevărul, Binele, Frumosul) aflate la baza conţinuturilor generale ale educaţiei (intelectuale, morale, estetice). La acest nivel, inteligenţele multiple oferă învăţării căi de acces diferite (de tip narativ, logic ; existenţial, interpersonal ; estetic, practic), care susţin un model de instruire curricular ce anticipează „educaţia viitorului" (*ibidem*, pp. 222-228) :

1. finalităţile educaţiei/instruirii : a) obiectiv general – înţelegerea la nivel global şi profund, sistemic şi deschis, corespunzător structurii de ansamblu a curriculumului ; b) obiective specifice – înţelegerea la nivelul fiecărei trepte şi discipline şcolare ;
2. conţinutul instruirii – înţelegerea conceptelor-cheie ; crearea unor „ocazii pentru ca elevii să-şi etaleze înţelegerea în condiţii diferite, cu un feedback util" (evaluare continuă contextualizată, nu standardizată ;
3. metodologia : a) metode generale, care propun căi de învăţare eficiente la nivel de înţelegere aplicabile la scara întregului curriculum ; b) metode specifice : algoritmizare/matematică ; exerciţiul, conversaţia/limbi străine, educaţia estetică, educaţia fizică etc. ; dezbaterea, autoreflecţia/educaţia morală etc. ;
4. evaluare formativă, continuă – contextualizată, nestandardizată (prin teste) pentru ca elevii : a) să aibă „mai multe ocazii de a pune laolaltă diferite concepte, teme şi idei" ; b) să poată demonstra „în mai multe feluri ceea ce au învăţat" ; c) să găsească ocazii de a-şi extinde înţelegerile, de a vedea dacă se aplică inteligenţele la noi situaţii".

În învăţământul şcolar, educaţia orientată spre înţelegere, „cea mai potrivită pentru o lume în schimbare", solicită parcursuri multiple raportate însă la un standard naţional care răspunde cerinţelor curriculumului comun. Pe de altă parte, caracterul deschis al curriculumului presupune „a accepta modificări" şi adaptări la context, la cerinţe şi situaţii comunitare locale (ale organizaţiei şcolare, ale familiei etc.) (*ibidem*, p. 242). Dar, în orice context, valorile pedagogice fundamentale (Adevărul, Binele, Frumosul) sunt stabilizate curricular, în proporţii specifice, la nivelul fiecărei trepte şi discipline şcolare. Problema pedagogică de fond constă în „a face din diferenţele individuale aliaţii educaţiei mai curând decât duşmanii ei" (*ibidem*, p. 261), ceea ce impune stabilizarea valorică a curriculumului comun la nivelul planului de învăţământ şi al fiecărei programe şcolare.

În realizarea şi dezvoltarea curriculumului în context deschis, trebuie depăşită tendinţa menţinerii unor programe care întreţin „hambarul empiric" de cunoştinţe cantitative, multiplicate continuu „până când mintea elevului este sufocată de mai multe fapte", imposibil de asimilat calitativ şi de interiorizat şi valorificat efectiv pe termen mediu şi lung. Soluţia propusă de Gardner în finalul cărţii apelează tot la o

metaforă – „hambarul constructiv", care propune un tip de învăţare calitativă prin: a) „distrugerea teoriilor greşite din copilărie" sau a teoriilor predate forţat sau artificial în şcoală, din cauza cărora „faptele plutesc liber", neînţelese şi neasimilate corect; b) promovarea unei „noi structuri disciplinare" de bază apte „să structureze faptele"; c) „consolidarea structurilor disciplinare", care face „posibilă – ulterior – activitatea interdisciplinară" (*ibidem*, p. 272).

15.4.2. *Teoria psihologică a inteligenţei emoţionale (Daniel Goleman)*

Este o teorie centrată asupra unei aptitudini psihologice speciale, necesare în învăţarea şcolară – inteligenţa emoţională care defineşte capacitatea elevului de „a fi în stare să se motiveze şi să persevereze în faţa frustrărilor, de a-şi stăpâni impulsurile, de a-şi regla starea de spirit, de a fi stăruitor şi de a spera", capacitate care „poate fi la fel de puternică şi uneori chiar mai puternică decât IQ-ul" (coeficientul de inteligenţă generală) (Goleman, trad. 2001, pp. 50-51).

Teoria inteligenţei emoţionale poate fi raportată la teoria inteligenţelor multiple (Gardner), care contestă învăţarea/instruirea bazată predominant pe resursele inteligenţei generale (IQ) şi pe evaluarea standardizată. Inteligenţa emoţională, promovată de Goleman, întreţine o relaţie specială cu: a) inteligenţa interpersonală – „capacitatea de a-i înţelege pe ceilalţi"; b) inteligenţa intrapersonală – „capacitatea orientată spre interior pentru a forma un model plin de acurateţe şi veridicitate a sinelui" (Gardner, 1993). Analiza teoriei inteligenţei emoţionale presupune clarificarea raportului dintre inteligenţa emoţională şi inteligenţa intrapersonală şi interpersonală, evidenţiind obiectivele şi conţinuturile inteligenţei emoţionale care permit proiectarea unui nou model de educaţie, bazat pe construcţia unui curriculum pentru educaţia emoţională (Cristea, 2005, pp. 146-155).

15.4.2.1. Relaţia dintre inteligenţa emoţională şi inteligenţa intrapersonală şi interpersonală

Conţinutul inteligenţei emoţionale reflectă anumite componente ale inteligenţei interpersonale: spiritul de conducere, capacitatea de a cultiva relaţii, de a rezolva conflicte, de a realiza analize sociale, „de a discerne şi de a răspunde, la modul cel mai nimerit, la stările temperamentale, motivaţiile şi dorinţele altora". În mod analogic, reflectă şi anumite componente ale inteligenţei intrapersonale: „accesul la propriile sentimente, capacitate de a discerne între aceste sentimente şi de a le stăpâni în călăuzirea comportamentului". Există însă o deosebire fundamentală între inteligenţa emoţională (Goleman) şi cele două tipuri de inteligenţă (interpersonală şi intrapersonală) concepute de Gardner ca modalităţi cognitive de abordare a realităţii, cu o anumită încărcătură socioafectivă, dar care vizează în special „înţelegerea de sine şi a altora". Inteligenţa emoţională este concepută de Goleman ca modalitate socioafectivă de abordare a realităţii. La acest nivel prioritară este problematica emoţiilor şi a sentimentelor, a intereselor şi convingerilor individuale, „capacităţi emoţionale şi relaţionale aflate la baza vieţii" (Goleman, 2001, pp. 57-59).

15.4.2.2. Obiectivele şi conţinuturile inteligenţei emoţionale

Sunt implicate în orice activitate care poate fi mai eficientă în orice domeniu, în mod special în învăţarea/instruirea şcolară : a) cunoaşterea emoţiilor personale – „piatra de temelie a inteligenţei personale" (intrapersonală şi interpersonală) ; b) gestionarea emoţiilor – ca sursă de adaptare la context şi de echilibrare/reechilibrare a raporturilor cu mediul ; c) motivarea de sine – prin „autocontrol emoţional, amânarea recompenselor şi înăbuşirea impulsurilor, baza reuşitelor de tot felul" ; d) recunoaşterea emoţiilor în ceilalţi – empatia „pe baza conştientizării de sine emoţionale, fundamentul capacităţii de înţelegere a celorlalţi" ; e) manevrarea relaţiilor – prin „interacţiunea pozitivă cu ceilalţi" (*ibidem*, pp. 61-62).

Cunoaşterea resurselor propriei tale persoane constituie o dimensiune importantă a inteligenţei emoţionale. În termeni psihologici, este un proces extrem de complex definit ca : a) metacunoaştere (conştientizarea propriului proces de gândire) ; b) metadispoziţie (conştientizarea emoţiilor) ; c) conştientizare-de-sine, termen preferat de Goleman, „în sensul unei atenţii permanente acordate stărilor interioare". În plan pedagogic, trebuie formată şi cultivată conştientizarea autoreflexivă care are ca obiect „experienţa de sine", privită în ansamblul său, în plan intelectual, moral-volitiv, acţional, afectiv-motivaţional. Emoţiile conştientizate devin resurse de stimulare a activităţii, exprimate prin diferite stiluri de inteligenţă emoţională, determinate în funcţie de gradul de stăpânire şi valorificare a emoţiilor, prin autoconştientizare, închidere în sine, acceptare etc. În orice context trebuie cultivată „rezistenţa la impulsuri" utilizând tehnici psihologice de stimulare şi autostimulare a gândirii pozitive sau a optimismului, „marele motivator" al reuşitei şcolare şi extraşcolare, dar şi sociale (culturale, profesionale, politice etc.).

15.4.2.3. Un nou model de educaţie

Poate fi propus în condiţii de „transă emoţională", stare psihologică specială care „îi provoacă pe oameni să acţioneze la capacităţi maxime" (*ibidem*, pp. 121-123). În educaţie o asemenea stare psihologică specială trebuie cultivată de profesor şi de mediul comunităţii pedagogice al şcolii şi al clasei de elevi. La acest nivel este definită ca o stare psihologică pozitivă care susţine capacitatea elevilor de a învăţa mai bine, de a-şi depăşi potenţialul probat doar prin testele aplicate anterior în condiţii de evaluare standardizată.

Inteligenţa emoţională aplicată în educaţie valorifică resursele socioafective speciale existente în perioada şcolarităţii. În acest context, în diferite situaţii concrete, didactice şi extradidactice, este evident faptul că „emoţiile sunt baza diverselor calităţi" necesare pentru reuşita şcolară şi extraşcolară continuă, premisa integrării sociale (comunitare, civice, profesionale etc.) optime (*ibidem*, p. 166).

Un model de educaţie nou solicită profesorului competenţă emoţională – capacitate pedagogică specială care susţine „reglarea sentimentelor în acord cu cei cu care lucrăm, stăpânirea neînţelegerilor astfel încât acestea să nu se agraveze" (*ibidem*, p. 187). Pe de altă parte, la nivel comunitar este nevoie de o strategie a educaţiei familiale care presupune „eliminarea celor mai inadecvate tipare emoţionale ale părinţilor" întreţinute prin subiectivitate, indulgenţă/exigenţă exagerată sau uneori chiar prin „lipsa de respect faţă de sentimentele copiilor" (*ibidem*, p. 233).

O temă specială vizează educarea emoţională a copilului preşcolar şi şcolar mic. La acest nivel prioritară nu este „capacitatea precoce de a citi a copilului", ci a valorifica „înclinaţiile emoţionale şi sociale" ale acestuia : siguranţa de sine ; interesul pentru învăţare ; orientarea comportamentului în funcţie de cerinţele profesorului ; stăpânirea impulsului greşit ; „exprimarea nevoilor când se află în prezenţa altor copii".

Modelul de instruire al preşcolarului şi al şcolarului mic pune accent pe „capacitatea copilului de a şti cum să înveţe", valorificând resursele inteligenţei emoţionale care contribuie la formarea-dezvoltarea unor capacităţi speciale : încredere în forţele proprii ; curiozitate, control de sine ; exprimarea unor intenţii creative, comunicare eficientă, cooperare – „pentru a-şi echilibra nevoile proprii cu ale celorlalţi, alături de care formează un grup de activitate" (*ibidem*, pp. 236, 237). Aceste calităţi sunt cultivate de profesori în activitatea didactică, dar şi în activitatea de consiliere care are drept obiectiv specific „psihoterapia ca educaţie emoţională". Cele două activităţi propun, cu mijloace specifice, „lecţii emoţionale" care promovează „învăţarea emoţională" perfectibilă ca „un proces de durată, care poate să ţină o viaţă întreagă" (*ibidem*, p. 260).

15.4.2.4. Un curriculum pentru educaţia emoţională

A fost exersat în SUA din anii 1960, în cadrul unei mişcări pedagogice speciale care susţine „şcolarizarea emoţiilor", bazată pe „alfabetizarea emoţională" considerată la fel de importantă ca învăţarea matematicii şi a cititului" (*ibidem*, pp. 313-368).

Finalităţile sunt proiectate la nivel de : a) obiectiv general – formarea-dezvoltarea competenţelor emoţionale necesare elevului pentru adaptarea la mediul şcolar şi extraşcolar prin valorificarea deplină a resurselor inter- şi intra- personale ; b) obiective specifice – controlarea impulsurilor ; stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.) ; găsirea de soluţii creatoare pentru probleme sociale la nivelul clasei, şcolii, comunităţii etc.

Conţinutul programei intitulate „Ştiinţa Sinelui" proiectează ABC-ul educaţiei emoţionale structurat transdisciplinar, conform finalităţilor stabilite, la nivelul următoarelor componente tematice sau modulare : a) conştientizarea de sine ; b) luarea de decizii personale ; c) controlarea sentimentelor – a supraveghea „dialogul cu sine" ; d) stăpânirea stresului – valorificând exerciţiul fizic ; imaginaţia bine orientată ; metodele de autorelaxare etc. ; e) empatia – înţelegerea sentimentelor altora, cu aplicaţii la comunitatea şcolară şi educaţională locală ; f) comunicarea – a discuta eficient despre sentimente şi motivaţii ; a formula corect întrebări cu conţinut emoţional ; a deveni un bun ascultător în sens afectiv ; g) autodezvăluirea – a vorbi în siguranţă despre propriile sentimente ; h) perspectiva unor tipare de viaţă emoţională ; h) acceptarea de sine – „a te simţi mândru şi a te vedea pe tine într-o lumină pozitivă" ; a-ţi recunoaşte punctele tari sau slabe ; i) răspunderea personală – faţă de decizii, sentimente etc. proprii ; j) afirmarea – propriilor interese şi sentimente „fără mânie sau pasivitate" ; k) dinamica de grup – a coopera cu partenerii ; a perfecta „capacitatea de a şti când şi cum să conduci şi când trebuie să urmezi pe altcineva" ; l) rezolvarea conflictelor – a învăţa „cum să te confrunţi cinstit cu alţi copii, cu profesorii" (*ibidem*, vezi pp. 360-361).

Strategiile propuse prioritar vizează : a) instruirea pe grupe ; b) metodele de negociere necesare pentru prevenirea şi rezolvarea conflictelor (cu caracter subiectiv şi

obiectiv) ; tehnicile de reflecţie/autoreflecţie asupra emoţiilor şi sentimentelor, intereselor şi convingerilor personale (intrapersonale şi interpersonale).

Evaluarea rezultatelor confirmă valoarea modelului în condiţiile în care elevul este mai responsabil ; mai popular şi mai curajos, mai capabil să gândească pozitiv în orice context ; prosocial, mai capabil să-şi ajute colegii ; democratic ; mai apt să prevină şi să rezolve conflicte.

Evaluarea continuă, promovată ca strategie de evaluare contextualizată, permite perfecţionarea curriculumului în raport cu două categorii de competenţe emoţionale :

1) competenţe emoţionale cheie, susţinute în plan : a) socioafectiv – identificarea, etichetarea, aprecierea sentimentelor ; amânarea recompensei ; controlarea impulsurilor ; reducerea/eliminarea stresului) ; b) cognitiv – dezbaterea cu sine, lectura şi interpretarea semnalelor sociale ; înţelegerea perspectivei altora ; dobândirea unei atitudini pozitive faţă de viaţă ; autoconştientizarea „pentru dezvoltarea unor explicaţii realiste despre sine” ; c) comportamental – comunicare verbală prin cereri clare, răspunsuri eficiente la critici ; rezistenţă la influenţe negative, ascultare cu atenţie, participare la activităţi de grup ; comunicare nonverbală prin contact vizual, ton, gesturi, expresia feţei etc. ;
2) competenţe emoţionale speciale, implicate în rezolvarea unor probleme sociale : a) o mai mare sensibilitate faţă de sentimentele altora ; b) o mai bună înţelegere a consecinţelor propriului comportament ; c) o capacitate superioară de măsurare a situaţiilor interpersonale ; d) o mai bună părere despre sine ; e) un comportament prosocial ; f) apelarea la ajutorul partenerilor ; g) o mai mare capacitate de adaptare la trecerea de la o treaptă şcolară la o nouă treaptă şcolară ; h) un comportament mai puţin antisocial ; i) o perfecţionare a capacităţii de „a învăţa să înveţi” ; j) „un mai bun autocontrol, o conştientizare socială şi luarea de decizii sociale la nivelul sau în afara clasei”.

În ediţia a III-a a cărţii *Inteligenţa emoţională*, „la zece ani de la apariţia primei ediţii”, Daniel Goleman atrage atenţia asupra „unor mituri care au luat naştere din cauza interpretării greşite” a modelului inteligenţei emoţionale. La acest nivel se referă în primul rând la „ideea greşită şi bizară – cu toate acestea foarte răspândită – potrivit căreia EQ (coeficientul de inteligenţa emoţională) ar fi responsabil de până la 80% din succes”, ceea ce constituie „o pretenţie absurdă”. În al doilea rând „este mitul potrivit căruia IE (inteligenţa emoţională) contează mai mult decât IQ în toate direcţiile”. O astfel de extrapolare, ignoră specificul inteligenţei emoţionale, care „trece înaintea IQ-ului în special în acele domenii umane în care intelectul este relativ mai puţin relevant pentru obţinere succesului” – empatia şi autocontrolul, sănătatea, iubirea romantică şi relaţiile personale, competiţiile sportive etc. Aceasta nu exclude importanţa IQ-ului în toate domeniile, inclusiv în cele evocate, care trebuie raportat la inteligenţa emoţională implicată întotdeauna în depăşirea „unui plafon minim”, în realizarea unor performanţe superioare, în profesie şi la nivelurile de vârf ale organizaţiei (Goleman, 2008, pp. 12-14).

Teme de reflecţie

1. Analizaţi diferenţa dintre *teoriile psihologice ale învăţării* şi *modelele pedagogice de instruire* (care pot fi construite prin valorificarea *teoriilor psihologice ale învăţării*), diferenţă evidenţiată în mod special de J.S. Bruner
2. Precizaţi conceptele pedagogice fundamentale (definite de Teoria generală a instruirii, Teoria şi metodologia instruirii, Didactica generală) necesare în procesul de convertire a unor teorii psihologice ale învăţării în modele pedagogice de instruire.
3. Prezentaţi un model de clasificare a teoriilor psihologice ale învăţării, evidenţiind criteriul utilizat.
4. Precizaţi legile psihologice promovate de „teoria învăţării prin conexiune" (Thorndike), valorificabile în plan pedagogic
5. Evidenţiaţi principiile instruirii programate care valorifică teoria psihologică a condiţionării operante (Skinner).
6. Analizaţi cele mai importante tipuri de învăţare necesare în plan pedagogic plecând de la analiza tipurilor de învăţare propuse de R.M. Gagné în „teoria condiţionării ierarhice-cumulative a învăţării".
7. Precizaţi cele cinci componente ale *modelului instruirii depline* (Carrol) raportate la condiţiile interne-externe ale învăţării.
8. Precizaţi cele trei variabile utilizate de Bloom în construcţia *modelului învăţării şcolare eficiente*
9. Evidenţiaţi principala diferenţă dintre *teoria constructivistă* a lui Piaget şi *teoria constructivistă* a lui Vîgotski în contextul abordării problemei raportului dintre *dezvoltare* şi *învăţare*.
10. Evidenţiaţi importanţa stadiilor de dezvoltare a inteligenţei propuse de Piaget în activitatea de instruire realizată în învăţământul preşcolar, primar şi secundar gimnazial.
11. Analizaţi conceptele de *zonă a proximei dezvoltări* şi de *eşafodaj* elaborate de Vîgotski din perspectiva importanţei lor pentru activitatea de proiectare curriculară a instruirii/învăţării, în mediul şcolar şi extraşcolar.
12. Analizaţi modul în care puteţi utiliza în învăţământul preşcolar şi primar teoria acţiunilor mintale elaborată de Galperin, care presupune valorificarea pedagogică a resurselor pe care le oferă acţiunea concretă cu obiectele şi acţiunea realizată prin limbaj extern şi intern.
13. Analizaţi cele trei modalităţi de învăţare (acţională, iconică, simbolică) promovate de teoria psihologică a învăţării elaborată de J.S. Bruner din perspectiva resurselor lor pedagogice valorificabile în învăţământul preşcolar şi primar.
14. Evidenţiaţi relaţiile existente/posibile/necesare între învăţarea prin receptare şi învăţarea prin descoperire în contextul teoriei învăţării şcolare complexe propuse de Ausubel.
15. Evidenţiaţi cele patru imperative normative şi prescriptive propuse de Bruner care asigură structura de funcţionare curriculară a oricărei activităţi de instruire
16. Evidenţiaţi importanţa pedagogică a conceptului de *evaluare contextualizată* propus de Gardner în cadrul teoriei psihologice a inteligenţelor multiple.
17. Evidenţiaţi modul în care utilizaţi teoria psihologică a inteligenţelor multiple în contextul pedagogic specific învăţământului preşcolar şi primar.

18. Analizaţi relaţia dintre *inteligenţa emoţională* şi *inteligenţa interpersonală* şi *intrapersonală* în contextul teoriei psihologice a inteligenţei afective (Goleman) şi a teoriei inteligenţelor multiple (Gardner).
19. Analizaţi importanţa educării inteligenţei emoţionale a copilului preşcolar şi a şcolarului mic în contextul modelului de instruire propus de Goleman.

Bibliografie

Ausubel, D., Robinson, F. (1981). Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică. Bucureşti : Editura Didactică si Pedagogică.

Bandura, A. (2006). Guide For Constructing SelfEfficacy Scales. În F. Pajares, T. Urdan (eds.), *Selfefficacy beliefs of Adolescents*, vol. 5. Greenwich : Information Age Publishing.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti : Editura Tehnică.

Bonchiş, E. (2002). Învăţarea şcolară. Oradea : Editura Universităţii Emanuel.

Bruner, J.S. (1970). Cultură, minte şi educaţie. În Knut Illeris (coord.) *Teorii contemporane ale învăţării. Autori de referinţă*. Bucureşti : Editura Trei.

Bruner, J.S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Bruner, J.S. (1970). *Procesul educaţiei intelectuale*. Bucureşti : Editura Ştiinţifică.

Capretz, L.F. (2006). Clues on Software Engineers Learning Styles. *International Journal of Computing & Information Sciences*, 4(1), 4567.

Cristea, S. (2005). *Teorii ale învăţării. Modele de instruire*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cristea, S. (2017). *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. 6 : *Instruirea/Procesul de învăţământ*. Bucureşti : Didactica Publishing House.

Daron, A. (1998). Opinion Dynamics and Learning in Social Networks. *Dynamic Games and Applications*, 1(1), 349.

Davitz, J.R., Ball, S. (1981). *Psihologia procesului educaţional*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Drăgan, I. (2007). *Comunicarea. Paradigme şi teorii*, vol. I. Bucureşti : Editura Rao.

Dumitru, I. (2001). *Educaţie şi învăţare*. Timişoara : Editura Eurostampa.

Duncan, G. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 44(1), 232232.

Felder, R.M., Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 5772.

Gagné, R.M. (1975). *Condiţiile învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Gagné, R.M., Briggs, L.J. (1977). *Principii de design al instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Galperin, P.I. (1987). *Studii de psihologia învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Gardner, H.E. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*. New York : Basic Books, Harper Collins Publishers, Inc.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris : Éditions RETZ.

Gardner, H. (2005). *Mintea disciplinată*. Bucureşti : Editura Sigma.

Gardner, H. (2015). *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi*, ediţia a IIIa. Bucureşti : Editura Sigma.

Gilakjani, A.P., Ahmadi, S.M. (2011). *The Effect of Visual, Auditory, and Kinaesthetic Learning Styles on Language Teaching*. IPEDR, vol. 5. Singapore : IACSIT Press.

Goleman, D. (2001). *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti : Editura Curtea Veche.

Goleman, D. (2008). *Inteligenţa emoţională*, ediţia a IIIa. Bucureşti : Editura Curtea Veche.

Golu, M. (2004). *Bazele psihologiei generale*. Bucureşti : Editura Universitară.

Hilgard, E.R., Bower, G.H. (1974). *Teorii ale învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Honey, J., Mumford, K. (1999). Success with Learning Styles : Using Psychological Type to Improve Academic Performance. *American Secondary Education*, 31, 4970. ProQuest Education Journals.
Bunescu, V. (1982). Învăţarea deplină. Bucureşti : Biblioteca Centrală Pedagogică.
Jude, I. (2002). *Psihologie şcolară şi optim educaţional*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Kolb, D. (1999). The Kolb Learning Style Inventory 4.0 : Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications. *Journal of Business and Psychology*, 20, 249257.
Maslow, A. (2008). *Motivaţie si personalitate*. Bucureşti : Editura Trei.
Morandi, F., La Borderie, R. (2010). *Dictionnaire de pédagogie : 120 notionsclés. 320 entrées. Classement thématique*. Paris : Nathan.
Neacşu, I. (1978). *Motivaţie şi învăţare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Negreţ, D., Pânişoară, I.-O. (2005). Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică. Iaşi : Editura Polirom.
Ozcinar, Z. (2006). The instructional communicative qualification of parents with students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1, 2948.
Pask, N. (1998). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(56), 93603.
Piaget, J. (1971). *Psihologie şi pedagogie*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Piaget, J. (1973). *Naşterea inteligenţei la copil*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Reuchlin, M. (1999). *Psihologie generală*. Bucureşti : Editura Ştiinţifică.
Ryan, R., Deci, E. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 6878.
Sălăvăstru, C. (2009). *Discursul puterii*. Bucureşti : Editura Tritonic.
Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei*. Iaşi : Editura Polirom.
Sandu, C. (2017). *Comunicare şi motivare în şcoală*. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti.
Schaffer, H.R. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. ClujNapoca : Editura ASCR.
Skinner, B.F. (1971). *Revoluţia ştiinţifică a învăţământului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Stănculescu, E. (2013). *Psihologia educaţiei. De la teorie la practică*, ediţia a IIa. Bucureşti : Editura Universitară.
Thorndike, E.L. (1983). Învăţarea umană. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Vîgotski, L.S. (1971). *Opere psihologice alese*, vol. I. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Vîgotski, L.S. (1972). *Opere psihologice alese*, vol. II. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Vural, O. (2003). The Impact of a QuestionEmbedded Videobased Learning Tool on Elearning. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 13(2), 13151323.
Zimmerman, B.J. (1990). SelfRegulated Learning and Academic Achievement : An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 317.348.

Capitolul 16

Procesul de învăţământ. De la principii la strategii didactice

Crenguţa Lăcrămioara Oprea

16.1. Procesul de învăţământ privit ca relaţia dintre predare, învăţare şi evaluare – abordări constructiviste şi postmoderne

Procesul de învăţământ cuprinde activităţile de educaţie formală, desfăşurate în cadrul instituţiilor de învăţământ (grădiniţe, şcoli, universităţi), pentru dezvoltarea personalităţii individului aflat în formare. Este un proces planificat, desfăşurat sistematic, organizat metodic şi controlat atât intern, cât şi extern, prin care se urmăreşte facilitarea accesului preşcolarilor/elevilor la cunoaştere şi acţiune, cu sprijinul cadrelor didactice, în vederea atingerii unor finalităţi preconizate.

Eficienţa procesului depinde atât de implicarea elevului, prin efort personal, în activităţile de învăţare, cât şi de modalităţile folosite de profesor pentru a o facilita şi propune, printr-o metodologie atractivă, experienţe relevante pentru desăvârşirea personalităţii lor.

Eficacitatea procesului de învăţământ depinde de organizarea optimă a interacţiunilor dintre predare, învăţare şi evaluare, în vederea atingerii dezideratelor propuse.

Este deja bine cunoscut faptul că procesul de cunoaştere umană se desăvârşeşte în mod activ şi creativ: cei care învaţă îşi construiesc o nouă cunoaştere pe temeliile învăţărilor anterioare, experimentând şi reflectând asupra experienţelor trăite. Această perspectivă vine să contrasteze cu cele care privesc cunoaşterea ca pe o simplă transmitere a informaţiilor de la un individ la altul, în care sunt promovate recepţionarea şi reproducerea informaţiilor în defavoarea construcţiei ideilor.

Două noţiuni importante gravitează în jurul paradigmei cunoaşterii construite. Prima se referă la faptul că cei care învăţă îşi clădesc înţelegeri noi, folosind ceea ce ştiu deja. Noua cunoaştere nu se gravează pe o tabula rasa: cei ce învaţă vin în întâmpinarea noii

experienţe de cunoaştere cu achiziţiile pe care le-au dobândit şi modifică reflectarea pe care o vor construi pe baza noilor situaţii de învăţare cu care se confruntă. A doua noţiune se referă la faptul că învăţarea este un proces activ, mai mult decât o simplă recepţionare pasivă a informaţiilor : cei ce învaţă compară cunoştinţele lor cu ce întâlnesc în ocaziile de învăţare nou create. Dacă noul material nu se potriveşte cu ce sunt familiarizaţi elevii, atunci se caută modalităţile de adaptare şi îmbogăţire a înţelegerii pentru situaţia dată. Acest fapt presupune reflecţie şi aplecare asupra experienţelor de cunoaştere, concomitent cu depunerea unui efort. De cele mai multe ori, învăţarea conştientă şi asumată presupune ieşirea din zona de confort.

Dacă analizăm stânsa corelaţie dintre cele trei procese – predare-învăţare-evaluare – obsevăm un circuit continuu şi o interdependenţă cu rol de a argumenta necesitatea următoarei întrebări :

De ce vine elevul la şcoală ?

Răspunsurile orbitează în jurul ideii de învăţare, în strânsă corelaţie cu celelalte două procese care îşi lărgesc sfera pentru a asigura declanşarea şi susţinerea învăţării, stimulând participarea prin efortul personal al elevului şi dorinţa de a ieşi din zona de confort. „Elevii au nevoie de un mediu sigur în care să iasă din zona de confort, să facă erori, să înveţe din greşeli şi să ştie când s-au rătăcit. Învăţarea de informaţii greşite poate fi redusă când feedbackul este imediat.” (Hattie, 2014, p. 210)

Principiile învăţării active gravitează în jurul ideii conform căreia cei care învaţă rămân activi în timpul acestui proces : ei valorifică achiziţiile iniţiale/curente, notează/reţin elementele relevante din noua experienţă, analizează consistenţa cunoaşterii anterioare şi a celei emergente şi, bazându-se pe această judecată, îşi pot modifica cunoaşterea.

Această perspectivă constructivistă asupra învăţării evidenţiază faptul că accentul translatează de pe procesul de predare pe cel de învăţare, în cadrul căruia elevii îşi formulează propriile idei, le testează, le argumentează, concluzionează, colaborează etc. Descoperind, experimentând, căutând şi rezolvând probleme, elevii devin participanţi activi la construirea propriei cunoaşteri şi reflectă asupra felului în care îşi modifică propria înţelegere asupra lumii.

Pedagogia constructivistă are în vedere stimularea participării elevului la procesul de elaborare a cunoştinţelor.

Elevii îşi construiesc înţelegerea. Vorbind despre acest fapt, Eugen Noveanu afirma că „învăţarea este un proces activ, informaţia poate fi impusă din exterior, dar nu şi înţelegerea ; aceasta trebuie să vină din interior” (1999, p. 11). O astfel de înţelegere determină deconstrucţii şi reconstrucţii cognitive pe baza noilor intervenţii şi modificări apărute, transformând noutatea conform posibilităţilor, resurselor şi cerinţelor proprii : „învăţarea este determinată de o interacţiune complexă între cunoaşterea existentă a subiecţilor, contextul social şi problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea

subiecţilor cu o situaţie de colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât şi oportunitatea de a construi o nouă înţelegere" (*idem*, p. 11). Astfel, elevii învăţă nu doar prin ei înşişi, ci mai ales de la ceilalţi. Reflectând asupra procesului de învăţare în grup, ei îşi pot însuşi metode şi strategii de învăţare unul de la altul, devin conştienţi de caracterul relativ al realităţii, recunosc modul de percepere al colegilor, acceptând în acelaşi timp diversitatea, varietatea şi chiar opoziţia interpretărilor.

Ca proces, învăţarea cuprinde o succesiune de operaţii, acţiuni şi stări interioare care conduc la transformări/reconsiderări/modificări în structurile de cunoştinţe, abilităţi şi personalitate. Pentru a stimula implicarea şi reflecţia (metacogniţia) necesare învăţării, sarcinile de rezolvat trebuie să propună un element de noutate care să motiveze elevul să participle la activitate.

Dacă învăţarea este un proces constructiv, atunci predarea trebuie să fie în aşa fel concepută pentru a crea oportunităţile acestei construcţii. Astfel, reconsiderându-şi rolul său de facilitator al cunoaşterii, scopul educatorului este să-şi înveţe discipolii cum să gândească, iar nu ce să gândească. El trebuie să le „descătuşeze gândurile", să le trezească curiozitatea şi „să le aprindă minţile" (Pushkin, 2001). Important este nu doar a-i antrena pe copii în formularea de răspunsuri la întrebările şi problemele enunţate, ci, mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări şi de a critica problemele.

Constructivismul pune preţ pe caracterul situativ al învăţării, evidenţiind că o „didactică incitativă" are şanse mărite de succes faţă de una transmisivă. Din această perspectivă, tipul de „învăţare ca reflectare a predării" este considerat o „malfuncţie predare-învăţare". Învăţarea este o „autoreglementare a sistemului cognitiv", depăşind stadiul învăţării ca simplă „asimilare a realităţii" – afirma H. Siebert (2001, pp. 31-32)

Didactica incitativă se referă la faptul că profesorul nu se mai mulţumeşte doar să furnizeze cunoştinţe de-a gata elaborate pe care trebuie să le asimileze elevii, ci înlesneşte procese de deducţie de însuşire autonomă a cunoştinţelor din partea acestora.

Viziunea modernă şi postmodernă asupra procesului de învăţământ subliniază importanţa mutării accentului de pe activitatea de predare, înţeleasă ca o simplă transmitere a informaţiilor de la profesor la elev, pe activitatea de stimulare a învăţarii, prin asigurarea condiţiilor favorabile apariţiei acesteia. Aceste condiţii (materiale şi psihologice) sunt prevăzute încă din faza de proiectare pedagogică a demersului didactic, când se elaborează obiectivele operaţionale ce precizează comportamentul direct observabil la elev, care va fi provocat, în condiţiile/situaţiile pe care cadrul didactic le asigură pentru facilitarea performanţei (minime) aşteptate : se precizează/descriu facilităţile care îl vor conduce pe elev către o achiziţie şi pe baza cărora pot fi evaluate atât procesul, cât şi produsul învăţarii (de exemplu : „având la dispoziţie…", „pe baza discuţiilor purtate în clasă…", „fără a utiliza…", „alegând dintre…", „fiind pus în situaţia de a…", „după ce…", „folosindu-se de…", „fiind date…" sau „cu ajutorul…").

În proiectarea pedagogică, profesorul anticipează ce va face elevul, reflectând asupra modalităţilor prin care îl va determina să înveţe, găsind răspunsuri posibile la următoarele întrebări : CE voi aduce la cunoştinţă elevilor ? CUM voi organiza activitatea ? CU CE resurse voi lucra ? ÎN CE MOD pot afla dacă obiectivele propuse au fost atinse ?

Teoria constructivismului în educaţie pune accentul mai degrabă pe CUM cunoaştem. Astfel devin importante răspunsurile la întrebări de genul: „Cum observăm ceea ce vedem?", „Cum deosebim...?".

Este necesară o dinamizare a instruirii menită să conducă la stimularea participării participanţilor la discuţii. Accentul deplasându-se de pe CE se doreşte a se realiza, pe CUM se provoacă învăţarea dorită, preocuparea esenţială a profesorului devine aceea de a şti cu exactitate în ce mod poate „perturba" constructiv structurile deţinute de elev şi cum poate determina/incita/stimula apariţia de construcţii noi, destructurări şi restructurări în sistemul cognitiv şi emoţional al acestuia, pentru a crea noi configuraţii. Esenţa deciziei strategice a cadrului didactic în privinţa modului de organizare/provocare a învăţării constă tocmai în găsirea acelei căi de a provoca elevul să participe de bună voie – cu interes şi curiozitate – la activitate. Rezultatele acestei implicări active sunt tocmai construcţiile cognitive proprii.

Într-o societate digitală, în care informaţia este la un click distanţă, calitatea predării se apreciază în funcţie de atributele transformatoare, concentrându-se pe organizarea şi provocarea învăţării, favorizând apariţia şi susţinerea ei prin situaţiile şi experienţele create de cadrul didactic (investit şi certificat special pentru acestă „misiune"). Ca urmare a organizării pedagogice a experienţelor didactice propuse elevilor, de cunoaştere, afectiv-emoţionale şi acţionale, sunt determinate anumite schimbări/modificări în structurile cognitive şi comportamentale ale acestora, ce poartă numele de *învăţare şcolară*.

Sarcinile propuse elevilor ar trebui să aibă o coloratură ludică – afirmă Ion Negreţ-Dobridor (2001). Ele trebuie să fie atractive şi să stimuleze creativitatea. „Învăţarea ludică şi învăţarea creativă, ca şi sportul şi munca de creaţie, par să fie adevăratele forme umane de învăţare şi de muncă. Luidizarea învăţării are efecte ce par incredibile, numai pentru că învăţarea prin legea eforului minim a devenit învăţarea cea mai frecventă, cea mai obişnuită."

Iată de ce supunem atenţiei cititorului o perspectivă nouă: învăţarea interactiv-creativă (vezi Oprea, 2009, p. 159) este o forma specială a învăţării şcolare, apărută din necesitatea şcolii de a ţine pasul cu noile transformări existente şi preconizate în viaţa şi activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. Ea este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea faţă de experienţele noi, căutate şi rezolvate prin explorare, deducţie, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri şi solicitând o profundă implicare intelectuală, psihomotorie, afectivă şi voliţională. Acest fapt solicită din partea individului înzestrarea cu un echipament intelectual, afectiv-voliţional, care să-l ajute să depăşească modalităţile de simplă echilibrare ale organismului, prin răspuns la stimuli la nivel dominant senzorio-perceptiv. El trebuie să folosească traiectorii combinate şi complicate, de ordin reflexiv, în soluţionarea problemelor pe care i le pune viaţa şi să exploreze alternativele rezolutive. Omul viitorului trebuie să găsească rapid soluţii optime şi eficiente. El este omul faptelor pentru că ele conving, deci este omul creator; este omul pentru care fapta, nu vorba, este maxima conducătoare în viaţă.

În consecinţă, învăţarea interactiv-creativă este necesară pentru a crea omul creativ, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul sau ideativ, ci îl foloseşte pentru a elabora decizii şi a rezolva problemele vieţii prin acţiune. Acest tip de învăţare nu se opune învăţării şcolare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmăreşte privind formarea personalităţii umane. Ea pune accentul pe *învăţarea prin cercetare-descoperire, pe învăţarea prin efort propriu*, independent sau dirijat, prin

urmare pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire şi imaginaţie creatoare.

Reuşita activităţii didactice depinde atât de predarea profesorului cât şi de învăţarea elevului.

Cheia temeiniciei învăţării depinde de implicarea în activitate, cunoscut fiind că orice achiziţie cognitivă are un suport emoţional. Astfel, preocuparea profesorului faţă de elev este nu doar de a-l face să înţeleagă ştiinţa, ci şi de a simţi *emoţia de a o studia*. Importantă în învăţare devine „semnificaţia" pe care o acordă subiectul situaţiei, experienţei cu care vine în contact. Acest fapt argumentează necesitatea şi valoarea conştientizării de către elevi a utilităţii însuşirii unei teme anume, prin cunoaşterea obiectivelor, captarea atenţiei şi menţinerea interesului. Important este „dacă elevul te mai caută, dacă avem cui provoca, întreţine şi dezvolta curiozitatea şi bucuria descoperirii." (Siebert, 2001), participând cu entuziasm alături de copii, fiindcă entuziasmul este molipsitor.

Profesorii entuziaşti (vezi Oprea, 2013, pp. 602) creează în clasă condiţii care să invite elevii să-şi elaboreze propriile înţelesuri, prin determinarea cunoaşterii iniţiale a acestora, şi construirea, pe aceste achiziţii, a noii înţelegeri. Ei sunt facilitatorii care mediază între învăţarea curentă şi înţelegerile emergente, între cunoaşterea prezentă şi noua achiziţie ce rezultă dintr-o experienţă nouă de învăţare, ajutându-i să realizeze operaţii intelectuale din ce în ce mai sofisticate, făcând materialul de studiat relevant pentru elevi. Aceasta este piatra unghiulară a educaţiei într-o şcoală care se doreşte a fi un templu de iniţiere.

Argumentele prezentate mai sus, conduc la următoarele concluzii parţiale :

- predarea nu are un scop în sine, ci este o activitate desfăşurată în sprijinul creării autonomiei în învăţare ;
- transmiterea de informaţii nu trebuie să constituie ţinta profesorului ; acesta trebuie să creeze oferte de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive ale elevului.

Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învăţare şi niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferenţierea şi adaptarea sarcinilor.

Rezultatele diferă de la un individ la altul, deoarece învăţarea este condiţionată de diverşi factori : interni şi externi.

Condiţiile interne cuprind factorii biologici (vârstă, sex, dezvoltare fizică, stare de sănătate etc.) şi factori psihologici (potenţial genetic intelectual, nivelul de funcţionare şi dezvoltare a capacităţilor psihice, particularităţile gândirii, memoriei, imaginaţiei, calităţile de voinţă şi atenţiei, motivaţia, nivelul de pregătire, particularităţile inteligenţelor multiple, trăsăturile temperamentale etc.). Condiţiile externe cuprind factorii care provin din mediul socio-cultural (familia, anturajul, comunitatea, gradul de cultură al societăţii, cerinţele şi ofertele educaţionale etc.) şi factorii ce ţin de organizarea

şcolară (conţinuturi şi solicitări, condiţii de desfăşurare, dotări/echipamente, calitatea predării, stilul şi personalitatea profesorului, orarul/timpul şcolar, relaţiile interumane şi climatul afectiv-emoţional din clasă/şcoală etc.)

Condiţiile interne ale învăţarii devin, atât pentru predare, cât şi pentru evaluare, premise pentru alcătuirea scenariului didactic. Ca actor şi regizor al acestui scenariu, profesorul va alege căile cele mai potrivite pentru a pune în evidenţă potenţialul elevilor săi, accesibilizând conţinuturile şi experienţele de învăţare, adaptând strategiile didactice de predare şi evaluare (metodele, mijloacele de învăţământ, formele de organizare a activităţii) la particularităţile individuale şi de vârstă ale copiilor, pentru a le stimula inteligenţele multiple.

Predarea şi învăţarea adecvate pentru punctele forte ale elevului conduc la atingerea deziderateloor într-un mod plăcut şi uşor.

„Elevii pot învăţa orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învăţare ; aceiaşi elevi înregistrează eşecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte" (Dunn, 1990, p. 18). Predarea diferenţiată în consonanţă cu particularităţile/interesele/aptitudinile/inteligenţele multiple ale elevilor înseamnă de fapt cunoaşterea acestora de către cadrul didactic şi adaptarea strategiilor didactice la specificul celor cu care lucrează. Ţinând cont de inteligenţele lor multiple (vezi teoria lui Gardner, 1999), educatorul cunoaşte şi apreciază/valorifică punctele de vedere diverse ale elevilor. Opiniile acestora reprezintă nişte ferestre deschise spre propriile lor raţionamente, ilustrative pentru felul cum gândesc şi înţeleg lumea. Acordându-le şansa de a-şi exprima părerile, ideile, profesorul stimulează încrederea elevilor în propriile forţe. Învăţarea în concordanţă cu punctele forte ale formabililor presupune conştientizarea de către aceştia a propriilor aptitudini, talente, abilităţi şi folosirea lor pentru a compensa lipsa altora sau prezenţa lor mai puţin manifestă. Reflectând asupra propriilor inteligenţe, elevii vor şti cum să-şi coordoneze întregul demers cognitiv pentru a învăţa şi a-şi exprima rezultatele învăţării într-un mod personal, caracteristic. Când elevii îşi înţeleg propriul stil de învăţare, modul în care depun eforturi pentru a învăţa, atunci pot controla mai bine mediul în care se află şi pot solicita exact ceea ce le este necesar. Evaluarea continuă trebuie integrată în procesul învăţării. Elevii trebuie să joace un rol activ în propria evaluare. De aceea, profesorul trebuie să le comunice ce aşteaptă de la ei (obiectivele) şi să stabilească împreună modalităţile prin care vor fi evaluaţi (cum vor putea dovedi cel mai bine ce au învăţat). Implicarea activă în evaluare sporeşte gradul de reflecţie şi conştientizare, ducând la o mai bună autocunoaştere şi autoapreciere. Acest fapt motivează o nouă învăţare (vezi Oprea, 2006, pp. 84-95).

În politica educaţională postmodernă se precizează necesitatea accentuării preocupărilor de a asigura dezvoltarea şi trainingul capacităţilor şi abilităţilor intelectuale şi practice. Postmodernismul solicită din partea şcolii şi a indivizilor răspunsuri la întrebări precum :

- Ce vei face după ce vei absolvi ?
- Cum vei folosi ceea ce ai învăţat ?
- Cum îţi vei îmbunătăţi viaţa aplicând ceea ce ştii ?

În acest sens, utilitatea *este unul din cuvintele-cheie în educaţia postmodernistă.*

Implicaţiile curentului postmodernist în practica educativă au în vedere sensibilizarea şi conştientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă, în direcţia formării şi aplicării conceptelor despre viaţă şi realitatea înconjurătoare. Învăţarea în şcoală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoreticul cu practicul, concretul cu abstractul. Aceasta deoarece predarea şi învăţarea faptelor izolate, a priceperilor şi deprinderilor fără a le valida practic, devin plictisitoare şi lipsit de înţeles. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunităţi de a face conexiuni între cunoştinţele învăţate în şcoală şi cele pe care le dobândeşte pe căi nonformale şi informale, înţelegând utilitatea lor.

O altă implicaţie pe care o are postmodernismul în lumea şcolii este legată de modul democratic şi dialogat adoptat de profesori în activitatea desfăşurată cu elevii. Curentul propune ca „profesorii şi elevii să lucreze împreună", în opoziţie cu practica prin care profesorul atotştiutor este cel care le spune elevilor ce să înveţe. Acest fapt vine să detroneze stilul dominator, autoritar, dictatorial chiar, practicat încă în şcoli. Postmodernismul promovează metodele dialogate, favorizând procesele de îndrumare şi de negociere. Conlucrarea profesor-discipol nu înseamnă însă reducerea respectului faţă de cadrul didactic, ci subliniază necesitatea redimensionării relaţiei prin considerarea sensului dublu al fluxului instructiv-educativ, al reciprocităţii învăţării, deoarece şi profesorii au de învăţat de la elevi.

Activismul elevului implicat de strategiile folosite de cadrul didactic în desfăşurarea activităţilor de predare-învăţare se constituie ca un imperativ al orientării postmoderne în educaţie. Şcoala postmodernă trebuie să ştie cum să-l motiveze pe elev să înveţe şi cum să faciliteze procesul învăţării, organizând şi dezvoltând strategii de lucru interactive, punând accentul pe utilitatea cunoştinţelor şi pe necesitatea însuşirii lor pentru a se descurca în viaţă. Agenţii educaţionali trebuie să fie interesaţi de ce-şi doresc elevii să înveţe şi de ce pot să facă cu aceste cunoştinţe. Rolul profesorului este nu de a îndopa discipolii cu diverse cunoştinţe, ci de a le arăta ce au de făcut cu acestea. Dacă nu sunt capabili să folosească în practică ce au învăţat, degeaba deţin elevii cunoştinţe pur teoretice. În educaţie şi instruire trebuie avută în vedere îmbinarea eficientă a ambelor aspecte.

Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste şi-ar putea găsi concretizarea în activitatea didactică prin :

- crearea de alternative metodologice ;
- stimularea învăţării prin cooperare şi folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcţia progresivă a cunoştinţelor şi abilităţilor, nu doar prin intermediul activităţii proprii, ci şi prin interacţiunile sociale atât dintre elevi, cât şi dintre elevi şi profesori, elevi şi comunitate ;
- accentul pus pe elev ca agent al construcţiei propriei învăţări, mai mult decât pe cadrul didactic ca furnizor al cunoaşterii ;
- dezvoltarea autonomiei educatului în învăţare, a auto-conducerii grupului-clasă (*self-government*) ;
- crearea şi susţinerea plăcerii de a învăţa, descoperind şi aplicând, prin antrenarea motivaţiei intrinseci (evitarea „învăţării pentru notă") ;
- valorificarea segmentului opţional şi realizarea „diferenţierilor explicite a parcursurilor de învăţare, prin livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se strategii de diferenţiere şi particularizare (prin metode, forme de realizare a învăţării, predării, evaluării etc.)" (Cucoş, 2000, p. 76) ;

- abordarea unui text, a unei probleme din perspective variate şi diferite ;
- *încurajarea viziunilor alternative şi a interpretărilor specifice culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversităţii personalităţilor şi culturilor* ;
- negocierea rolurilor şi a regulilor „jocului" didactic ;
- activarea imaginaţiei, a creativităţii şi a cercetării prin povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor, elaborarea de portofolii, realizarea de proiecte ;
- inovarea strategiilor evaluative şi promovarea evaluării dialogate ;
- accentul pe analiză şi ameliorare, şi mai puţin pe sancţiune şi control, favorizând creşterea responsabilităţii personale ;
- evitarea etichetărilor şi a ierarhizărilor provenite din evaluări reciproce.

Însăşi evaluarea face parte din factorii care influenţează învăţarea, contribuind la asigurarea optimului motivaţional sau, dimpotrivă, ducând către extreme : demobilizare ori supramotivare, ambele neproductive. Ea trebuie adaptată astfel încât să se asigure maximul de beneficii. Este cunoscut deja faptul că o notă (mică sau mare) influenţează diferit comportamentul de învăţare viitor, în funcţie de temperamentul elevului, de percepţiile şi reprezentările acestuia.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conţinuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor şi în ce măsură procesele de instruire au stimulat şi favorizat învăţarea. În acest sens, este cunoscut faptul că metodele de evaluare a rezultatelor şcolare influenţează activitatea de învăţare.

Din acest punct de vedere evaluativ, învăţarea poate fi analizată în termeni de produs, cuantificând rezultatele/efectele/performanţele din punct de vedere cantitativ şi/sau calitativ, exprimate în termeni de cunoştinţe, idei asumate, principii şi reguli interiorizate, priceperi, deprinderi, abilităţi formate/dezvoltate, comportamente, competenţe dovedite. Astfel, rezultatele activităţii şcolare pot fi evaluate raportându-le la conţinut sau norma programei, la norma statistică a grupului şcolar (media clasei) sau la standarde locale, naţionale sau internaţionale, la norma individuală (la sine însuşi) sau la obiective (evaluarea criterială) (vezi Cerghit, 2002, p. 303).

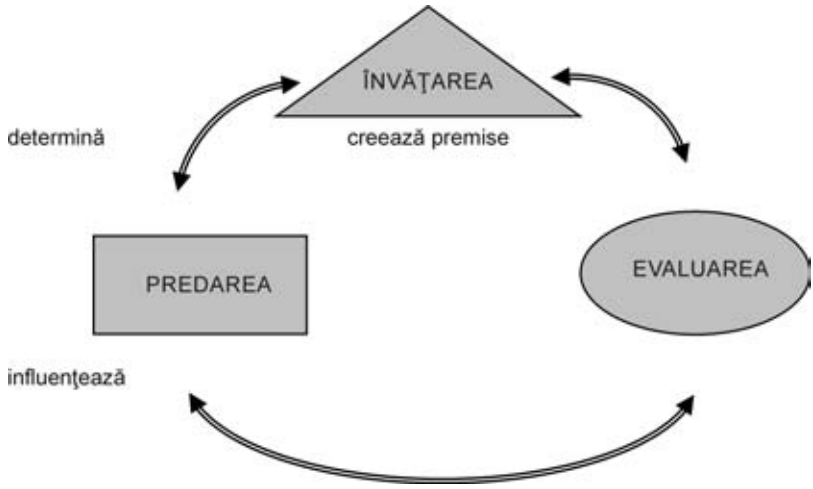


Figura 16.1. *Relaţia predare-învăţare-evaluare*

Legătura dintre evaluare şi celelalte două procese este de tip cauză şi efect: în funcţie de evaluarea procesului de predare şi a produselor învăţării se produc reglări pentru activitatea viitoare. Profesorul poate propune programe compensatorii, de recuperare, dacă rezultatele sunt sub aşteptări, sau programe de progres, dacă finalităţile aşteptate au fost atinse. Şi predarea influenţează evaluarea, aceasta din urmă concentrându-şi probele pe conţinuturile vehiculate şi pe abilităţile dezvoltate sub coordonarea profesorului.

Concluzionând şi analizând principiile cunoaşterii, putem enumera câteva dintre implicaţiile noilor orientări şi paradigme constructiviste, moderne şi postmoderne în procesul de învăţământ:

1) În primul rând, predarea nu poate fi văzută doar ca o transmitere de cunoştinţe de la profesor la elev, de la cel care „ştie" către cel care „nu ştie şi trebuie învăţat". O primă implicaţie a acestui fapt este următoarea: profesorul nu trebuie să-şi asume rolul de atotştiutor, ci pe cel de ghid al elevului, oferindu-i acestuia oportunităţi de a-şi testa capacitatea de a realiza legături între cunoştinţe în vederea rezolvării sarcinilor.
2) Cadrele didactice trebuie să fie preocupate nu atât de „cât" transmit, ci mai mult de căile şi modalităţile pe care le pot oferi elevilor pentru a veni în contact cu diverse informaţii pe care se opresc din a le oferi „de-a gata". În acest sens, sunt preferate situaţiile problematice în care elevii sunt puşi în situaţia de a explora diferenţele dintre competenţele pe care le deţin şi noile solicitări la care trebuie să facă faţă. Desigur, fiecare elev are ritmul său propriu de învăţare şi niveluri diferite de pregătire, fiind necesare diferenţierea şi adaptarea sarcinilor.
3) Profesorii trebuie să motiveze elevii să parcurgă experienţele de învăţare propuse, să aplice achiziţiile dobândite în situaţii noi, construindu-şi astfel o nouă cunoaştere. Interacţiunile din cadrul grupului sunt de asemenea foarte importante pentru construcţia cunoaşterii individuale şi colective, deoarece oferă o sursă incontestabilă de realizare de comparaţii şi evaluări ale propriei înţelegeri cu cele ale partenerilor.
4) O condiţie a elaborării active a cunoaşterii o constituie timpul real necesar îndeplinirii unei sarcini. Un interval de timp adecvat stadiului în care se află elevul (începător, apt sau expert) îi oferă acestuia posibilitatea de a reflecta la noua experienţă şi la modul cum aceasta îl poate conduce către noi acomodări, adaptări prin comparări şi/sau restructurări, până la îmbunătăţirea performanţei.
5) Copiii învaţă mai mult şi cu plăcere atunci când sunt implicaţi activ, când participă la construirea cunoaşterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.
6) Educaţia şi instruirea au rezultate mai bune atunci când se concentrează activitatea pe gândire, înţelegere şi cunoaştere activă, şi nu doar pe memorizare. Constructivismul concentrează atenţia pe învăţarea felului cum trebuie să gândeşti şi să înţelegi.
7) Activităţile didactice trebuie să îmbine metodele clasice cu cele moderne, de interacţiune în grup şi cu materialul de studiu, promovând metodele alternative care stimuleaza creativitatea subiectului şi îi dezvoltă capacităţile de a-şi exprima propria cunoaştere în variate moduri.
8) Cunoştinţele trebuie să poată fi transferabile în alte contexte, aplicabile şi în alte situaţii faţă de cele în care au fost însuşite. Promovarea învăţării din viaţa reală pentru viaţa reală se stimulează curiozitatea naturală, venind astfel în sprijinul intereselor elevilor.

9) Rolul evaluatorului este cel de facilitator mai mult decât cel de observator neutru, plecând de la premisa că evaluarea îndeplineşte funcţii mai degrabă de ameliorare şi de corectare decât de sancţionare şi speculare a greşelilor. Evaluarea trebuie privită ca parte integrantă a proceselor de predare şi de învăţare, ce implică judecata reflexivă.

Evidenţiind importanţa stimulării proceselor cognitive superioare, a intereselor epistemice ale elevilor, precum şi necesitatea dezvoltării autonomiei în învăţare, Gaston Berger afirmă o idee care îşi menţine actualitatea: „cei mai buni discipoli ai unui profesor *nu* sunt cei care repetă lecţiile după el, ci cei cărora le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniştea, le-a dezvoltat forţele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor" (1973, p. 32).

16.1.1. *Normativitatea procesului de învăţământ. Sistemul principiilor didactice*

Normativitatea procesului de învăţământ include un sistem de reguli, principii cu caracter general-obligatoriu, recomandabile pentru asigurarea organizării şi desfăşurării în condiţii de maximă eficienţă a activităţilor instructiv-educative desfăşurate în şcoală, în vederea realizării deziderateloor deduse din idealul educaţional.

De competenţa cadrelor didactice depinde posibilitatea de combinare optimă şi de accentuare a unora sau altora dintre principiile didactice în acord cu specificul activităţilor pe care le desfăşoară şi cu resursele disponibile (umane, de conţinut, materiale, de timp şi spaţiu). „Impunându-se ca un reflex al complexităţii activităţii didactice, principiile didactice au menirea de a-l instrumenta pe profesor cu un cumul normativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizaţiei şi a unei desfăşurări spontane, neroditoare. Recurgând a reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi." (Cucoş, 1996, p.54)

Unii autori atrag atenţia asupra diferenţei dintre principiu didactic şi regula didactică (Tîrcovnicu, 1972, p. 110), precizând faptul că principiile didactice „au o sferă mai largă de acţiune" decât regulile didactice cu ajutorul cărora „se realizează cerinţele unui anumit principiu".

Principiile didactice sunt definite drept „norme sau teze generale care orientează şi imprimă un sens funcţional procesului de învăţământ, asigurându-i astfel premisele necesare îndeplinirii obiectivelor şi sarcinilor pe care le urmăreşte în desfăşurarea sa". (Nicola, 2000, p. 345). Ele sunt ideile de bază, elementele fundamentale pe care se întemeiază organizarea şi dirijarea întregii activităţi didactice (conţinut, metode, forme de organizare a procesului de învăţământ, evaluare etc.), precizând „cum anume să se transpună în viaţă scopurile didactice" (Okon, 1974, p. 44). Aceste „idei călăuzitoare" (Oprescu, 1988, p. 121) stau la baza „proiectării, organizării şi desfăşurării activităţilor de predare-învăţare în vederea realizării optime a obiectivelor educaţionale" (Ionescu, 2001, p. 65) Mai mult decât atât, ele includ „un ansamblu de cerinţe, norme, reguli operaţionale, exprimate la nivelul unor propoziţii de sinteză care anticipează eficienţa activităţilor de predare-învăţare-evaluare, proiectate şi realizate în condiţii pedagogice şi sociale concrete" (Cristea, 2002, p. 299)

De respectarea „legităţilor generale care fundamentează teoria şi practica educativă" (Bontaş, 1997, p. 119) depind asigurarea eficienţei procesului didactic şi organizarea demersurilor de concretizare a finalităţilor învăţământului.

După unii autori (Cucoş, 1996), principiile didactice îndeplinesc anumite *funcţii* în activitatea didactică :

- *funcţia orientativă*, conform căreia principiile didactice anticipează „traseul educativ" menit să atingă dezideratele educative ;
- *funcţia normativă*, deoarece principiile procesului de învăţământ prescriu în practica educativă obligaţia de a respecta anumite reguli psihologice, pedagogice, deontologice, ştiinţifice ;
- *funcţia reglatoare*, ce permite intervenţia pe parcursul activităţii instructiv-educative în raport de rezultatele obţinute şi performanţele scontate ;
- *funcţia prescriptivă*, principiile didactice propunând „tratamente" şi moduri specifice de realizare a activităţii în raport cu situaţia de învăţare (Cucoş, 1996, p. 56).

Elaborate pe baza generalizării experienţei în organizarea practicii educaţionale şi a valorificării cercetărilor psihopedagogice, principiile didactice şi-au îmbogăţit conţinutul de la o etapă istorică la alta. De remarcat este faptul că se confirmă valabilitatea ideilor generale emise de Comenius şi se înregistrează o permanentă şi continuă îmbunătăţire şi actualizare a acestora, fundamentându-se teoretizările cu privire la principiile didactice.

Criteriile noastre de analiză sunt următoarele :

1. *cerinţele impuse de principiu,*
2. *importanţa şi necesitatea respectării acestor cerinţe,*
3. *consecinţele nerespectării lor,*
4. *modalităţile de aplicare în practică a principiilor didactice în cadrul activităţilor didactice.*

16.1.2. *Principiul participării conştiente şi active a elevului în procesele de învăţare şi evaluare şcolară*

Acest principiu formulează *cerinţa* conform căreia elevul trebuie stimulat şi încurajat să contribuie la propria dezvoltare, înţelegând necesitatea şi importanţa cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor transmise şi antrenând în acest scop toate resursele sale cognitive, emoţionale şi acţionale. El trebuie să depună un efort psihic de prelucrare, organizare şi filtrare a informaţiilor şi de integrare a acestora în sistemul celor existente prin continua adaptare şi restructurare a acestora.

„*O participare conştientă* la actul învăţării presupune cu necesitate înţelegerea cât mai clară şi profundă a materialului de învăţat", pentru a evita întipărirea mecanică în memorie şi de aici neputinţa de a folosi cunoştinţele în practică". (Cerghit, 1991, p. 43)

Participarea activă în procesul învăţării presupune antrenarea elevului în procesul de elaborare a cunoştinţelor prin directa implicare în căutarea, descoperirea, organizarea,

şi sintetizarea acestora. Această pespectivă se opune „atitudinii pasive, contemplative, primirii de-a gata a unor cunoştinţe dinainte constituite, reţinerii şi reproducerii lor mecanice" (Idem, p. 44)

Premisa de la care s-a plecat în elaborarea acestui principiu o constituie considerarea educatului ca fiind „nu numai obiect, ci şi subiect" activ, care este „cointeresat în a cunoaşte, a face, a întreprinde" (Cucoş, 1996, p. 64).

În ceea ce priveşte participarea elevului de actul evaluării, acesta este un deziderat relativ nou în pedagogie, chiar dacă, de multă vreme, se vorbeşte despre dezvoltarea capacităţii de autoevaluare la elevi şi studenţi. Implicarea în actul evaluării înseamnă a-l face pe educat responsabil de rezultatele activităţii întreprinse, acesta cunoscând, conştientizând greşelile comise şi modalităţile posibile de remediere.

Evaluarea performanţelor şcolare nu mai este de mult o acţiune de control/sancţiune, limitată la verificare şi notare, ci un proces care se întrepătrunde organic cu celelalte procese ale actului didactic, exercitând o funcţie esenţial-formativă, concretizată în a informa şi a ajuta elevul în ameliorarea activităţii sale (vezi Radu, 2000, p. 42).

Dezvoltând interesul pentru autoevaluare, noţiunea de evaluare se transformă, vorbindu-se tot mai mult de evaluare formatoare, în cadrul căreia iniţiativa de învăţare, şi implicit de evaluare, îi aparţine elevului. Acesta reflectă asupra rezultatelor activităţii sale, iar profesorul îi urmăreşte evoluţia, oferindu-i sprijin şi îndrumare (vezi Nunziati, 1990).

Participarea conştientă şi activă a educatului în actul evaluativ presupune înţelegerea necesităţii aplicării unor probe de evaluare şi realizarea unor materiale cu scop evaluativ (potofolii, hărţi conceptuale, proiecte de cercetare etc.), fapt ce contribuie la sporirea capacităţilor de autoevaluare. Pentru acesta este necesar ca profesorul să deţină o serie de tehnici prin care să-i înveţe pe elevi să înveţe, modalitaţi prin care elevul să se simtă activ şi să-şi poată evalua propriile activităţi. Evaluarea formatoare are rol de reglare şi autoreglare a activităţii cu sprijinul ambilor parteneri ai acţiunii educaţionale.

Stimulând această participare la propria evaluare, cadrul didactic *îl ajută pe elev să înveţe, cerându-i să anticipeze, să-şi reprezinte corect scopurile şi să-şi planifice în prealabil acţiunea*.

Acestea din urmă fac însă, pe de o parte, obiectul unei negocieri între profesor şi elev, ceea ce constituie o primă condiţie pentru îmbunătăţirea învăţării ; pe de altă parte, elevului i se oferă două posibilităţi : să abordeze învăţarea pe baza unei logici combinatorii, legată de un scop, de un produs, şi să reflecte la mijloacele, metodele şi criteriile de realizare a obiectului finit (vezi Meyer, 2000, p. 33).

Evoluţiile pedagogiei postmoderne atrag atenţia asupra deplasării accentului dinspre evaluarea tradiţională către *evaluarea dialogată*, ce este privită ca parte integrantă a procesului de dezvoltare şi schimbare a individului, implicând judecata reflexivă, fiind centrată pe dialogul de analiză a materialelor elaborate şi pe cercetarea calitativă, a cărei principală funcţie este *energizarea din interior* a procesului, depăşind concepţia prin care evaluarea este un proces de control care acţionează din exteriorul procesului de învăţare. Se pleacă de la ideea că fiecare este unic, având propriul stil de lucru, diferite modalităţi de percepţie, gândire şi acţiune. Elevul participă *activ* la procesul de evaluare. Negocierea şi consensul constituie elemente importante, iar profesorul discută cu elevii rezultatele şi le face recomandări. Rolul evaluatorului este cel de facilitator din interior al procesului de învăţare, mai degrabă decât un observator neutru. El uşurează învăţarea

şi evaluarea, plecând de la premisa că evaluarea îndeplineşte funcţii mai degrabă de ameliorare şi de corectare decât de sancţionare şi de speculare a greşelilor.

Astfel, cadrul didactic trebuie să-şi îmbunătăţească practica evaluării, alternând metodele şi instrumentele de evaluare tradiţionale (probe scrise, orale, practice) cu cele complementare (observarea sistematică şi directă a elevului, investigaţia, interviul) şi active (lucrări de laborator, proiectul de cercetare, portofoliul, studiul de caz, jurnalul reflexiv, hărţile conceptuale).

Necesitatea respectării şi aplicării cerinţelor acestui principiu este determinată de :

- prescripţiile idealului educaţional – dezvoltarea liberă şi armonioasă a individului şi formarea personalităţii autonome şi creative, capabile să se integreze activ în viaţa socială ;
- legile dezvoltării psihice a copilului, cunoaşterea fiind rezultatul unei reflectări active asupra realităţii ;
- poziţia elevului ca subiect activ, care se implică în propria formare ;

Învăţarea se constituie ca „un proces de structurare şi restructurare continuă a întregului edificiu anterior, dinamica internă a personalităţii constituind în acelaşi timp un rezultat şi o condiţie a acestei participări active" a subiectului (Nicola, 2002, p. 346).

Realizarea cerinţelor de participare conştientă şi activă a elevului în procesele de învăţare şi de evaluare şcolară presupune valorificarea la maximum şi la momentul oportun a stării de implicare totală, a momentului în care elevul conştientizează pe deplin semnificaţia şi cerinţele mesajului educaţional.

Înţelegerea clară a demersurilor întreprinse de profesor – condiţie esenţială pentru participarea activă şi conştientă a educatului – este facilitată de următoarele ocazii (de care trebuie să ţină cont cadrul didactic) :

- cunoaşterea de către elevi a scopului şi necesităţii desfăşurării activităţii de învăţare şi evaluare ;
- implicarea elevului/studentului în acţiuni de căutare şi descoperire a adevărurilor prin efort propriu, precum şi în activităţi prin care el să poată verifica aplicabilitatea practică a cunoştinţelor însuşite ;
- crearea ocaziilor de a cunoaşte elementele structurale ale obiectelor şi a semnificaţiilor acestora, precum şi a posibilităţii de a face analize, sinteze, comparaţii, generalizări etc. ;
- legarea cunoştinţelor anterioare de cele noi prin integrarea logică a noilor cunoştinţe în sistemul celor existente, restructurându-le şi adaptându-le continuu ;
- crearea de situaţii în care se solicită argumentarea şi interpretarea critică ;

„A înţelege înseamnă a inventa ori a reconstitui prin reinventare, şi va trebui să ne supunem acestor necesităţi dacă vrem ca în viitor să formăm indivizi capabili de producţie sau de creaţie, şi nu numai de repetiţie." (Piaget, 1972, p. 7)

Cum poate profesorul să-şi dea seama dacă elevul a înţeles conţinutul predat ? *Răspunsul se regăseşte în următoarele indicii* :

- elevul poate explica, folosind propriile cuvinte, semnificaţiile predate, realizând interpretări adecvate ;
- elevul poate aduce argumente, face analize şi generalizări pe baza celor însuşite ;
- elevul poate ilustra cu exemple ceea ce a învăţat ;

- elevul poate dispune în practică de rezultatele învăţate ;
- elevul poate dezvolta produse noi, în situaţii şi activităţi noi, pe baza integrării şi restructurării cunoştinţelor ;

Cadrul didactic trebuie să asigure premisele psihologice şi pedagogice necesare înţelegerii cunoştinţelor noi, optând pentru cele mai adecvate strategii didactice, forme de organizare a colectivului (frontal, individual, pe grupe), instrumente de evaluare.

Modalităţile şi mijloacele prin care profesorul poate să-l facă pe elev coparticipant la propria formare ar fi următoarele :

- explicarea scopului activităţilor, cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor vizate de activitatea instructiv-educativă, anunţarea obiectivelor operaţionale în vederea conştientizării necesităţii şi a importanţei acestora pentru formarea individului ;
- organizarea activităţilor într-un mod atractiv şi accesibil pentru stimularea motivaţiei învăţării, a interesului şi curiozităţii pentru cunoaşterea lucrurilor noi, menite să îmbogăţească orizontul cultural general şi profesional ;
- propunerea de strategii interactive de predare-învăţare-evaluare care să solicite efortul mintal al elevului, mobilizarea proceselor cognitive superioare, complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, gândirea laterală, gândirea independentă, inteligenţele multiple, imaginaţia, creativitatea etc.) ;
- manifestarea unui comportament activizant, entuziast din partea profesorului şi susţinerea unei atitudini pozitive ;
- crearea situaţiilor problematice incitative, motivând elevul să participe la depăşirea lor prin însuşirea unor noi cunoştinţe ;
- implicarea elevului în activităţi care solicită validarea în practică a cunoştinţelor învăţate ;
- folosirea metodelor complementare de evaluare (portofoliul, hărţile conceptuale, jurnalul reflexiv, proiectul, interviul, studiul de caz etc.) (vezi detalii în Oprea, pp. 2009, p. 255-287).

Pedagogia constructivistă are în vedere stimularea participării elevului la procesul de elaborare a cunoştinţelor. Elevii îşi construiesc înţelegerea, iar profesorul trebuie să-i sprijine în acest demers. „Învăţarea este un proces activ, informaţia poate fi impusă din exterior, dar nu şi înţelegerea ; aceasta trebuie să vină din interior. Învăţarea este determinată de o interacţiune complexă între cunoaşterea existentă a subiecţilor, contextul social şi problema de rezolvat. Instruirea se referă la asigurarea subiecţilor cu o situaţie de colaborare în care ei să aibă atât mijloacele, cât şi oportunitatea de a construi o nouă înţelegere." (Noveanu, 1999, p. 11)

Pentru a stimula reflecţia necesară pentru construirea cunoaşterii, sarcinile de rezolvat trebuie să propună un element de noutate, motivând astfel subiectul. Ele trebuie să aibă o complexitate realistă, să fie accesibile la nivel de conţinut şi modalităţi de realizare, să fie relevante pentru elevi, să solicite construirea şi testarea unor predicţii.

Învăţământul modern preconizează o metodologie axată pe acţiune, operatorie, deci pe promovarea metodelor interactive care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii. Elevul „activ" cel care „depune efort de reflecţie personală, interioară şi abstractă, care intreprinde o acţiune mintală de căutare, de cercetare şi redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoştinţe". „Activismul exterior" vine deci să servească drept suport material „activismului interior", psihic, mental, să devină un purtător al acestuia" (Cerghit, 1997, p. 73).

„Activizarea elevilor presupune menţinerea elevilor într-o stare de trăire intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluţiilor la o serie de situaţii-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raţiona, a merge pe firul unui gând, al unei idei." (Cucoş, 1996, p. 64)

Participarea activă în învăţare poate fi creată prin :

- situaţiile în care trebuie să se sesizeze problemele din diferite materiale conflictuale ;
- oferirea de informaţii „false", având sarcina de a le argumenta ca fiind corecte ;
- crearea mai multor variante de răspuns, de soluţionare a unei situaţii, discutarea celor existente şi crearea uneia noi ;
- completarea părţilor eliptice dintr-o schemă, piesă, figură, text ;
- crearea unui dezechilibru prin prezentarea diferitelor argumente şi opinii pentru a stimula dezvoltarea cognitivă şi socială, a raţionamentului ;
- completarea imaginilor neterminate ;
- schimbarea ordinii, mărimilor sau numărului obiectelor ;
- reorganizarea părţilor componente sau dispunerea lor într-o altă formă, inversarea cauzei cu efectul ;
- imaginarea consecinţelor unui fapt, dezvoltarea, perfecţionarea lui ;

Învăţarea activă pune accentul pe iniţiativa elevului, pe învăţarea prin cercetare-descoperire, pe învăţarea prin efort propriu, independent sau dirijat ; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, care intervine la nivel de gândire şi imaginaţie creatoare.

Rezolvarea de probleme este rezultanta funcţionării interactive a tuturor componentelor sistemului cognitiv. Transmiterea de informaţii nu trebuie să devină un scop în sine, ci să rămână o ofertă de stimulare şi de diferenţiere a propriilor structuri cognitive. Comunicăm cu elevii nu pentru a le livra idei, ci pentru a orienta efortul constructiv al acestora.

„Predarea nu dirijează învăţarea, ci este o condiţie posibilă a proceselor învăţării", afirmă Horst Siebert (2001, p. 48). În acest sens, el vorbeşte despre o „didactică incitativă" şi de importanţa stimulării în procesul de învăţământ a „gândirii participative" şi a „gândirii transversale".

Elevul se implică activ şi conştient atât în procesul învăţării, cât şi în cel al evaluării atunci când i se acordă „autonomie şi încredere, prin creditarea lor cu realizări maximale, prin folosirea inteligentă a puterii predicţiei în învăţare" (Cucoş, 1996, p. 64).

Participarea conştientă şi activă a elevului în procesele de învăţare şi de evaluare şcolară constituie unul dintre cele mai imporante principii ale didacticii. De respectarea sa depind rezultatele formative ale celorlalte principii ale procesului de învăţământ. Implicarea elevului în învăţare şi evaluare asigură conştientizarea cerinţelor, nevoilor şi rezultatelor acestor procese, asigurând premisele învăţării temeinice şi conducând la dezvoltarea intelectuală a individului.

Nerespectarea cerinţelor acestui principiu poate avea consecinţe nedorite în plan cognitiv, emoţional şi atitudinal, cum ar fi :

- slaba decodificare informaţională, care duce la memorarea mecanică a unor înţelesuri pe care elevul nu le pricepe şi care i se par de prisos şi nepractice ;
- incapacitatea de argumentare logică şi de integrare a noilor cunoştinţe în sistemul celor existente prin realizarea de conexiuni interconceptuale ;
- implicarea motivaţională redusă, scăderea dorinţei de a învăţa ;

16.1.3. *Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor*

Temeinicia învăţării presupune trăinicie, durabilitate şi profunzime, adică implementarea cunoştinţelor noi în sistemul celor existente în clasa corespunzătoare şi stabilirea multiplelor legături între informaţiile deţinute. *Cerinţa* acestui principiu este relevantă pentru că numai o învăţare temeinică face posibile utilizarea şi aplicarea cunoştinţelor în situaţii variate, bazându-se pe mobilitatea reproducerii, fiind opusă învăţării superficiale ori pasive.

Elevul realizează o învăţare temeinică atunci când *înţelege* (găseşte corespondentul noilor cunoştinţe în sistemul celor existente şi le corelează între ele), când revine asupra informaţiilor, priceperilor şi deprinderilor proaspăt însuşite prin repetare în contexte variate şi cu mijloace diferite, când aplică cunoştinţele în practică printr-un efort propriu susţinut.

Înarmarea educatului cu un sistem de metode şi tehnici de muncă intelectuală privind achiziţionarea, sortarea, esenţializarea, schematizarea şi educarea memoriei logice creează premisele necesare realizării în practică a cerinţelor acestui principiu.

Realizarea deziderateloor principiului în cadrul procesului de învăţământ este condiţionată de respectarea cerinţelor celorlalte principii didactice. Sunt mai temeinice cunoştinţele însuşite prin intuiţie, cu valoare practic-aplicativă, sistematizate logic şi obţinute prin participarea conştientă şi directă a elevului la activitatea de învăţare.

Necesitatea respectării cerinţelor acestei teze de bază este dată de importanţa faptului că numai o cunoştinţă, pricepere sau deprindere temeinică poate fi folosită cu succes şi considerată eficientă în situaţii teoretice/practice nou create. Pe de altă parte, învăţarea temeinică contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive superioare şi complexe.

Modalităţile de aplicare a principiului însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor în activitatea didactică sunt :

- crearea ocaziilor în care elevul să obţină noi achiziţii prin efort propriu, *în mod activ, prin descoperire, rezolvare de probleme şi situaţii problematice* ;
- stimularea motivaţiei pentru învăţare şi interiorizarea sa treptată ;
- exersarea achiziţiilor în situaţii practice diferite de cele iniţiale ;
- repetarea în contexte diferite, noi, prin stabilirea şi întărirea legăturilor între cunoştinţe ;
- sistematizarea şi clasificarea cunoştinţelor după anumite criterii semnificative din punct de vedere pedagogic ;
- evaluarea continuă a progreselor elevilor, în scopul ameliorării rapide a dificultăţilor apărute şi a validării corectitudinii învăţării ;
- considerarea variabilei „timp necesar” şi alocarea sa diferenţiată, în conformitate cu particularităţile de vârstă şi individuale, pentru o corectă însuşire a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor şi pentru a evita interferenţele ;
- accesibilizarea cunoştinţelor şi tratarea diferenţiată a elevilor sub raportul sarcinilor prescrise ;
- echilibrarea şi gradarea raportului dintre cantitativ şi calitativ în ceea ce priveşte informaţia transmisă, cu valoarea formativă superioară ;

Nerespectarea cerinţelor conform cărora predarea şi învăţarea trebuie făcute în aşa fel încât să se asigure fixarea şi trăinicia cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor,

pentru ca elevul să poată beneficia de ele cu promptitudine, atrage după sine consecinţe nedorite în bunul mers al procesului didactic. Dintre aceste consecinţe negative amintim următoarele :

- elevii acumulează goluri, lipsuri, cunoştinţe disparate, care nu-şi găsesc conexiunile în sistemul celor existente, neputând fi folosite cu eficienţă şi promptitudine ;
- *înţelegerea noilor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi se realizează greoi, conducând la scăderea gradului de motivare şi de implicare conştientă şi eficientă a elevului în activitate* ;
- scade capacitatea de aplicabilitate a achiziţiilor înregistrate, fapt ce duce la eşecuri în rezolvarea problemelor, la abandonarea iniţiativei de a căuta soluţii şi rezolvări corecte, cu efecte perturbatorii în plan cognitiv, emoţional şi atitudinal ;

16.1.4. *Principiul interdependenţei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract (Principiul asigurării caracterului intuitiv al învăţământului)*

Intuiţia, „mijlocul principal de a înlătura eroarea, lacunele şi lipsa de profunzime" – cum spunea Pestalozzi – a fost recunoscută din cele mai vechi timpuri drept „temelia absolută a oricărei cunoştinţe" (1977, pp. 102,113) .

Rousseau îndemna : „în general, nu substitui niciodată cu un semn un lucru, decât atunci când ţi-e imposibil să i-l arăţi, căci semnul absoarbe atenţia copilului şi-l face să uite lucrul reprezentat" (1960, p. 122) .

La baza acestui principiu stă *cerinţa* ca, în activitatea didactică, profesorul să ofere ocazii cât mai dese şi cât mai variate de prezentare concretă a realităţii. Predarea-învăţarea să se bazeze pe datele concrete obţinute din perceperea pe baza a cât mai multor analizatori (vizuali, auditivi, kinestezici, olfactivi şi chiar gustativi). „Cu cât întrebuinţăm mai mult ochiul, urechea, mâna şi celelalte organe ale simţurilor noastre ca să căutăm natura sau calităţile unui lucru, cu atât mai exactă devine cunoştinţa pe care o avem despre acest lucru." (Pestalozzi, 1977, p. 66)

Relaţia de interdependenţă dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract, solicită corelarea datelor obţinute intuitiv cu cele prelucrate la niveluri cognitive superioare, intermediar fiind cuvântul. Această relaţie se concretizează prin următoarele posibilităţi de corelare (vezi Cerghit, 1991, p. 45 ; Ţîrcovnicu, Popeangă, 1972, p. 115) :

- bazându-se pe informaţiile obţinute prin intuiţie, profesorul conduce cu ajutorul funcţiei orientative a cuvântului observaţiile şi analiza notelor particulare ale obiectelor şi fenomenelor, materialul intuitiv fiind un „izvor al cunoştinţelor" ;
- continuând demersurile, profesorul îl sprijină pe elev în surprinderea legăturilor existente între obiectele şi fenomenele analizate intuitiv şi în realizarea pe această bază a comparaţiilor şi generalizărilor, „mijloacele intuitive servind ca punct de plecare pentru cunoaşterea esenţei fenomenelor" studiate, iar cuvântul având funcţia de direcţionare a gândirii şi înţelegerii ;
- transmiterea teoretică a cunoştinţelor, comunicarea lor verbală ce antrenează în receptare procese psihice superioare (gândirea, decodificarea limbajului, memoria de scurtă durată, imaginaţia, raţionalul) îşi găseşte concreteţea în ilustrarea intuitivă

şi confirmarea explicaţiilor verbale prin apelul la materiale intuitive. În acest caz, cuvântul este „izvor al cunoştinţelor", iar materialele intuitive au funcţie ilustrativă.

Pentru a veni în întâmpinarea cerinţelor acestui principiu conform cărora activitatea de învăţare eficientă presupune o bază senzorială, intuitiv-concretă, cadrul didactic trebuie să apeleze la realităţi palpabile. În lipsa acestora el le substituie prin materiale bidimensionale/tridimensionale, apelând în acelaşi timp la imagini, grafice, desene. „Aceasta înseamnă că procesul de învăţământ trebuie să se organizeze în aşa fel încât reprezentările, noţiunile şi deprinderile pe care şi le formează elevii să se întemeieze pe perceperea nemijlocită sau mijlocită a obiectelor şi fenomenelor studiate ; că învăţarea trebuie să se sprijine în mod permanent pe senzaţii, percepţii şi reprezentări precise şi clare ; pe selecţia şi prelucrarea activă a impresiilor obţinute pe calea intuiţiei." (Cerghit, 1991, p. 45)

Necesitatea respectării acestui principiu este dată de faptul că este necesar a le furniza elevilor oportunităţi de contact direct cu realitatea înconjurătoare şi, pe această bază, să se formeze şi să se dezvolte procesele cognitive superioare (gândirea abstractă, gândirea critică, gândirea independentă, creativitatea, imaginaţia, inteligenţele multiple, etc.) plecând de la datele concrete. Obţinute pe baze intuitive, cunoştinţele sunt mai clare, mai vii, sunt temeinice şi convingătoare. Activităţile care folosesc materiale didactice sunt mai atractive, angajând activ elevul, trezindu-i interesul pentru cunoaştere, dezvoltându-i spiritul de observaţie şi de iniţiativă. Materialul didactic trebuie să fie adecvat, reprezentativ, substanţial şi corespunzător sub raport calitativ şi cantitativ, prezentat şi integrat la momentul oportun în desfăşurarea lecţiei. Acesta nu trebuie folosit în exces pentru a evita alunecarea pe panta descriptivismului şi nici deloc, ducând la sărăcirea suportului demonstrativ al lecţiei ;

Modalităţi de aplicare în activitatea didactică a acestui principiu :

- utilizarea raţională a materialului didactic (obiecte reale, mulaje, hărţi, machete, planşe, grafice, imagini şi desene) ;
- crearea condiţiilor de timp suficient pentru observarea globală şi apoi analitică a materialului studiat ;
- dirijarea intuiţiei cu ajutorul cuvântului, favorizând procesele de abstractizare şi de generalizare.

Nerespectarea cerinţelor principiului atrage următoarele consecinţe :

- apare pericolul verbalismului excesiv ;
- determină învăţarea pe de rost, prin memorare mecanică ;
- favorizează formalismul în educaţie.

Concluzia la care ajungem este că rolul hotărâtor al intuiţiei, ca „regulă de aur a didacticii", nu se reduce doar la stimularea senzorială, ci şi la declanşarea unui activism mental pe baza datelor intuitive, dirijate prin cuvânt. Rezultatele benefice ale respectării acestui principiu derivă din modul în care exigenţele sale se aplică diferenţiat, în funcţie de obiectivele vizate, de particularităţile de vârstă ale elevilor, de conţinutul şi de disciplina de învăţământ, precum şi de resursele (materiale, de timp şi spaţiu) disponibile.

16.1.5. *Principiul respectării particularităţilor individuale şi de vârstă (Principiul accesibilităţii şi al individualizării)*

Formulat de pedagogia clasică (secolele al VII-X) sub forma „educaţiei conforme cu natura" – vezi Comenius, Rousseau –, acest principiu impunea cerinţa respectării naturii copilului, cu posibilităţile şi particularităţile sale specifice. Adeptul „educaţiei negative", Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dezvolta în lucrarea sa fundamentală *Emil sau despre educaţie* (1960) următoarea idee : „purtaţi-vă cu elevul vostru după vârsta lui" (p. 70), plecând de la crezul său : „natura vrea ca copiii să fie copii înainte de a fi oameni" (p. 69), adresând îndemnul : „fereşte-te să nu-i sleieşti puterile voind să le pui prea mult la încercare" (p. 84).

Curentul „educaţiei noi" subliniază în diferite forme, importanţa întemeierii actului didactic pe cunoaşterea şi pe luarea în considerare a particularităţilor educatului. Completat şi aprofundat, principiul accesibilităţii şi al individualizării se referă la faptul că atât conţinutul, sarcinile, cât şi modalităţile de organizare şi desfăşurare a procesului de învăţământ să fie la nivelul posibilităţilor vârstei, pe măsura gradului de pregătire a elevilor, ţinându-se cont şi de diferenţele individuale în dezvoltarea intelectuală, emoţională şi socială.

La baza respectării *cerinţelor* acestui principiu stă relaţia dintre învăţare şi dezvoltare în contextul evoluţiei stadiale a personalităţii. Fiecărui stadiu îi corespund anumite particularităţi care sunt premisele de la care se poate porni în stimularea dezvoltării intelectuale. „Să nu se neglijeze nimic din ceea ce copilul este în stare să înveţe ; dar, de asemenea, să nu i se dea nimic din ceea ce i-ar încărca mintea şi i-ar tulbura-o prin studii pentru care el nu este pregătit să le înţeleagă pe deplin" – afirma Pestalozzi încă din 1801 (p. 32).

Accesibilitatea învăţământului presupune selectarea în planul-cadru a materiilor de studiu pentru fiecare ciclu şi clasă în funcţie de posibilităţile de înţelegere şi de nevoile vârstei. Pe această bază, în programele şcolare sunt incluse conţinuturi adecvate. La nivelul lecţiei, profesorul poate asigura respectarea acestui principiu prin modul cum îşi structurează obiectivele concrete, conţinuturile, prin formele de organizare a colectivului şi prin alegerea strategiilor optime de predare-învăţare-evaluare. Accesibilitatea presupune dozarea efortului intelectual al elevului în „zona proximei dezvoltări" (Vîgotski), şi nu absenţa dificultăţilor.

Respectarea particularităţilor individuale presupune ca sarcinile oferite elevului spre rezolvare în clasă şi acasă să fie pe măsura gradului său de devoltare intelectuală, fizică şi emoţională, stimulându-l pe acesta la nivelul imediat superior celui atins. Tratarea diferenţiată şi individualizată este o modalitate eficientă de a asigura accesul tuturor la cunoaştere şi de creştere a randamentului şcolar.

Nerespectarea cerinţelor acestui principiu atrage după sine următoarele consecinţe negative :

- apariţia fenomenului rămânerii în urmă la învăţătură, dacă elevul este suprasolicitat ;
- dificultatea înţelegerii conţinuturilor predate ;
- învăţarea pe baza folosirii exclusive a capacităţilor memoriei mecanice ;
- tendinţa de superficialitate în învăţare dacă sarcinile sunt sub aşteptările şi posibilităţile reale ale elevului ;

- apariţia plictiselii şi a dezinteresului, scăderea atenţiei şi demobilizarea efortului volitiv de concentrare ;
- slabe efecte formative în plan cognitiv, atitudinal şi comportamental.

Modalităţile de realizare a cerinţelor acestui principiu la nivelul activităţii didactice pot fi următoarele :

- definirea clară şi realistă a obiectivelor concrete ;
- selectarea conţinuturilor din planuri şi programe şi transmiterea lor într-o formă accesibilă şi inteligibilă ;
- diferenţierea şi individualizarea sarcinilor didactice şi a efortului intelectual şi fizic atât în clasă, cât şi acasă ;
- trecerea succesivă de la cunoscut la necunoscut, de la apropiat la depărtat, de la simplu la complex, de la uşor la greu ;
- facilitarea înţelegerii prin alegerea strategiei optime de lucru cu elevii, a formei de organizare şi desfăşurare a activităţii instructiv-educative eficiente ;
- tratarea individualizată în funcţie de particularităţile individuale prin organizarea lucrului pe grupe, prin prescrierea diferenţiată a temelor pentru acasă, prin realizarea de acţiuni de individualizare (pentru cei cu nevoi speciale sau cei cu aptitudini deosebite) în contextul învăţământului frontal ;
- optarea pentru metodele şi tehnicile de evaluare corespunzătoare vârstei şi rezultatelor urmărite.

„Aplicarea acestui principiu este premisa unei atitudini active a elevilor în cursul învăţării." (Cerghit, 1991, p. 49) „Nu ţine copilului cuvântări pe care nu le poate înţelege" – scria Jean-Jacques Rousseau încă din secolul al XVIII-lea (vezi ediţia în limba română din 1960, p. 121).

Respectarea acestui principiu asigură condiţii optime aplicării celorlalte principii didactice (principiul însuşirii temeinice, principiul asigurării caracterului formativ-educativ al instruirii, principiul participării active şi conştiente a elevului în procesele de învăţare şi evaluare). Pe de altă parte, cunoştinţele devin accesibile când sunt respectate cerinţele următoarelor principii : principiul intuiţiei, principiul sistematizării şi continuităţii şi principiul legării teoriei de practică.

16.1.6. *Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ*

Continuând pe aceeaşi linie, „educatorul omenirii", Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), scria în 1801 o lucrare cu mare răsunet în lumea pedagogilor despre *Cum îşi învaţă Gertruda copiii. Încercare de a da mamelor îndrumare să-şi înveţe singure copiii* (vezi ediţia în limba română din 1977), schiţând următoarele sfaturi cu rol de principii : „mai întâi învaţă să-ţi clasezi percepţiile, să posezi pe deplin ceea ce este simplu, înainte de a trece la ceea ce prezintă oarecare complexitate" (p. 64).

Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţământ impune *cerinţa* conform căreia „toate cunoştinţele, priceperile şi deprinderile să fie învăţate într-o anumită ordine logică, după un anumit sistem care să asigure o înaintare progresivă" (Cerghit, 1991, p. 47). Acest fapt presupune ordonarea într-o succesiune logică şi continuă a conţinuturilor din

planurile de învăţământ, din programele şcolare şi din manualele şcolare, elementul fundamental fiind asigurarea legăturilor dintre cunoştinţe. Sistematizarea presupune continuitatea, în sensul că noile cunoştinţe învăţate, priceperile, deprinderile şi structurile cognitive asimilate se sprijină pe cele existente, constituind în acelaşi timp premisa pentru asimilarea altora noi. Procesele de asimilare şi acomodare au la bază tocmai aceste sisteme de legături care se stabilesc între cunoştinţe, abilităţi, operaţii intelectuale, prin integrarea celor noi, pe baza stabilirii corespondentului, în sistemul celor existente.

Aplicarea în activitatea didactică a cerinţelor acestui principiu se realizează prin eşalonarea în planul-cadru a disciplinelor de învăţământ pe ani de studiu, organizarea concentrică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor în programele şcolare şi ordonarea lor logică, într-un sistem, în manualele şcolare. Sistematizarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor o realizează şi cadrul didactic pe parcursul lecţiei, prin ordonarea, raţionalizarea şi gradarea acestora. Dobândirea sistematică a unei deprinderi presupune parcurgerea mai multor etape, de la conştientizarea acţiunilor şi însuşirea prin exersare la automatizare şi perfecţionare.

Respectarea principiului sistematizării şi continuităţii în învăţământ presupune trecerea de la ceea ce este ştiut la ceea ce va fi descoperit, de la simplu la complicat, de la uşor la greu, de la apropiat la depărtat.

Cerinţele acestui principiu se impun în practica didactică atât la nivelul activităţii cadrului didactic, cât şi în organizarea muncii elevului. Drept urmare, modalităţile de realizare a cerinţelor principiului sistematizării şi continuităţii în învăţământ cuprind următoarele elemente :

La nivelul activităţii profesorului şi învăţătorului :

- ordonarea logică şi gradată a conţinuturilor predării şi învăţării ;
- organizarea lecţiilor de sistematizare a cunoştinţelor, în cadrul cărora să fie reliefate legăturile ce se stabilesc între cunoştinţe ;
- stimularea elevilor să elaboreze hărţi conceptuale, metodă care se bazează pe sistemele de legături ce se stabilesc între cunoştinţe ;
- ordonarea logică a conţinuturilor predării şi învăţării ;
- evaluarea periodică a gradului de înţelegere şi a profunzimii cunoştinţelor pe care le deţin elevii ;
- facilitarea legăturilor interdisciplinare şi transdisciplinare cu evidenţierea importanţei însuşirii anumitor cunoştinţe pentru viaţa şi activitatea educatului.

La nivelul elevului :

- crearea obişnuinţei de a lucra şi învăţa ordonat, recurgând la scheme şi stabilind legături între cunoşitinţe ;
- însuşirea cunoştinţelor să nu aibă loc sporadic şi în salturi, ci să se desfăşoare continuu, cu regularitate şi perseverenţă ;
- repetarea şi consolidarea materialului învăţat să se realizeze într-un mod diferit de cel în care s-a însuşit, prin stabilirea de noi conexiuni.

Sistematizarea şi continuitatea în învăţământ sunt importante deoarece asigură funcţionalitatea cunoştinţelor, claritatea şi profunzimea acestora. Respectarea acestui principiu creează condiţiile optime realizării deziderateloor principiului însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, principiului legării teoriei de practică şi principiului accesibilităţii.

Nerespectarea acestui principiu generează apariţia lipsurilor în învăţare. Elevul va întâmpina dificultăţi în înţelegerea şi aplicarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor solicitate, în rezolvarea sarcinilor curente propuse în cadrul procesului de învăţământ.

16.1.7. *Principiul legării teoriei de practică*

Încă din 1801, Johann Heinrich Pestalozzi scria : „nu trebuie să existe acea lipsă – iscusinţa practică – deoarece ştiinţa fără pricepere practică este poate darul cel mai groaznic pe care un geniu răufăcător l-a procurat generaţiei noastre" (p. 120).

Cerinţa de la care porneşte acest principiu este cea de a întări caracterul aplicativ al învăţării prin oferirea de ocazii suficiente în cadrul lecţiilor, de valorificare practică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor însuşite.

Făcându-l pe elev să înţeleagă care este finalitatea practică a cunoştinţelor, ce importanţă au acestea pentru viaţa şi activitatea lui, îl determinăm să participe activ şi să-şi mobilizeze efortul cognitiv. Este recunoscut faptul că învăţarea prin căutare, prin descoperire şi cercetare, însoţite de aplicarea în practică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor conduce la temeinicia acestora. Legând teoria de practică, elevul se convinge de autenticitatea şi de valabilitatea cunoştinţelor care devin durabile şi operaţionale în diferite situaţii şi contexte didactice şi extradidactice.

Respectarea cerinţelor acestui principiu are efecte benefice şi în planul stimulării şi dezvoltării capacităţilor creatoare, cultivând productivitatea gândirii, antrenând memoria şi imaginaţia, educând perseverenţa şi voinţa. Curiozitatea pe care o trezeşte practica în conduita elevului îl determină să-şi însuşească astfel cu succes anumite tehnici de muncă intelectuală şi practică. Aplicarea în practică are rolul de a clarifica şi valida achiziţiile pe care le deţine elevul, îmbogăţindu-i experienţa şi fixându-i mai clar noţiunile noi în sistemul celor existente.

Cerinţa îmbinării teoriei cu practica trebuie privită din două perspective, şi anume : teoria precede practica, iar în acest caz aplicaţiile practice au rol de fixare şi de validare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor ; practica este premergătoare teoriei, în sensul utilizării experienţei practice anterioare pentru înţelegerea noilor noţiuni teoretice.

Modalităţile de convertire practică a cerinţelor teoretice ale acestui principiu sunt următoarele :

- oferirea de ocazii cât mai diverse şi cât mai variate de soluţionare practică a unor probleme prin aplicarea şi folosirea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor nou achiziţionate ;
- îmbinarea în cadrul orei a aspectelor teoretice ale învăţării cu cele care implică rezolvarea de exerciţii cu conţinut practic ;
- aplicarea cunoştinţelor în practică, atât în timpul, cât şi la sfârşitul activităţii de învăţare, în perspectiva stimulării capacităţilor de autoinstruire.

Respectarea cerinţelor principiului legării teoriei de practică conduce la prevenirea teoretizării excesive a învăţării şi la achiziţionarea de către elevi a unor deprinderi practice care să faciliteze inserţia optimă în societate.

Nerespectarea acestui principiu poate conduce la suspendarea teoretică a cunoştinţelor, priceperilor şi depriderilor, la slaba înţelegere a importanţei acestora pentru viaţă

şi, de aici, la superficialitate şi eşec. Cerinţele acestui principiu se aplică în strânsă legătură cu cele ale principiului asigurării interdependenţei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract, cu principiul accesibilităţii şi al participării conştiente şi active a elevului în procesele de învăţare şi evaluare.

16.1.8. *Principiul asigurării conexiunii inverse*

Principiul asigurării conexiunii inverse solicită desfăşurarea rapidă a informaţiei inverse de la educat către educator asupra rezultatelor şi a calităţii predării şi învăţării. Pe această bază se pot lua decizii rapide de ameliorare a procesului instructiv-educativ şi de elaborare de programe compensatorii sau de progres. „Îmbunătăţirea din mers a rezultatelor şi a proceselor în funcţie de rezultatele anterioare" (Cerghit, 1991, p. 51) este o *cerinţă* importantă în realizarea optimă a activităţii didactice. Orientările didacticii moderne susţin integrarea actelor evaluative în activitatea didactică şi realizarea cu eficienţă a evaluării continue. Evaluarea formativă, prin realizarea „buclelor de informaţie inversă" în mod rapid, conduce la întărirea şi stimularea învăţării. Cunoscându-şi nivelul performanţelor şi modul în care acestea sunt apreciate, elevii devin mai responsabili asupra propriei activităţi, îşi conştientizează greşelile şi modalităţile de remediere a acestora.

Respectarea cerinţelor acestui principiu asigură maximizarea efectelor pozitive şi minimizarea efectelor negative în procesul instructiv-educativ. Cadrul didactic poate constata, într-un interval de timp optim, gradul de atingere a obiectivelor concrete şi poate lua decizii în ceea ce priveşte continuarea activităţii. Atunci când profesorul, prin întrebările puse, sesizează că elevii nu au înţeles, el poate reveni asupra conţinuturilor într-o altă manieră decât cea iniţială, insistând asupra elementelor care pun dificultăţi elevilor. „Fluxul de informaţii inverse vine în sprijinul activizării şi intensificării învăţării, al realizării, în condiţii optime, a obiectivelor urmărite şi al asigurării unui progres real al învăţării, de nivel înalt pentru majoritatea elevilor" (*idem*).

Modalităţile de realizare în practica didactică a cerinţelor acestui principiu presupun realizarea cu eficienţă a evaluării formative şi, pe această bază, de dezvoltare a capacităţii autoevaluative la elevi.

Nerespectarea cerinţelor principiului conexiunii inverse atrage după sine consecinţe negative în procesele de predare şi învăţare. Elevii acumulează goluri pe care nici ei şi nici profesorul nu le conştientizează în timp util pentru a fi remediate. Acest fapt conduce la dificultăţi în înţelegerea noilor conţinuturi şi în învăţarea temeinică a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor.

16.1.8.1. Macrosistemul şi microsistemul principiilor didactice (integrarea sistemică a normativităţii procesului de învăţământ)

Procesul de învăţământ este principalul subsistem al sistemului de învăţământ în cadrul căruia se realizează instruirea şi învăţarea elevilor şi studenţilor prin intermediul activităţilor proiectate, organizate şi dirijate de profesori, în conformitate cu anumite norme

şi principii didactice, într-un context metodic adecvat, apelând la resurse materiale şi didactice potrivite în vederea atingerii dezideratelor educaţiei.

Funcţionarea corectă şi eficientă a sistemului de învăţământ din ţara noastră este reglementată prin norme educaţionale de bază, cu caracter general. *Principiile sistemului de învăţământ* acţionează în conformitate cu legităţile prescrise în Constituţia României şi cu prevederile din „Declaraţia universală a drepturilor omului" (ONU – 1948). Acestea sunt (vezi capitolul „Sistemul de educaţie") :

1. Principiul învăţământului deschis şi democratic ;
2. Principiul învăţământului general obligatoriu ;
3. Principiul învăţământului de stat gratuit ;
4. Principiul desfăşurării învăţământului de toate gradele în limbă română ; dreptul minorităţilor de a studia în limba maternă ;
5. Principiul învăţământului unitar ;
6. Principiul libertăţii conştiinţei şi a dreptului la credinţă religioasă ;
7. Principiul sprijinirii elevilor cu performanţe deosebite ;
8. Principiul învăţământului apolitic ;
9. Principiul autonomiei universitare ;
10. Principiul educaţiei permanente.

Principiile sistemului de învăţământ reglementează întreaga activitate desfăşurată în instituţii de educaţie formală şi în instituţiile de educaţie nonformală cuprinse în cadrul sistemului de învăţământ.

La nivelul sistemului şcolar, al educaţiei formale (învăţământul primar, secundar, postliceal, superior şi special), la limita dintre sistemul de învăţământ şi procesul de învăţământ acţionează *principiile şcolare de concepere eficientă a instruirii*. Acestea sunt :

1. Principiul educaţiei interculturale ;
2. Principiul constructivismului în educaţie ;
3. Principiul proiectării curriculare ;
4. Principiul accentuării caracterului formativ al învăţământului ;
5. Principiul învăţării centrate pe educat ;
6. Principiul integrării noilor tehnlogii în activitatea didactică ;
7. Principiul asigurării sinergiei dintre formal-nonformal-informal.

La nivelul „proiectării pedagogice care vizează optimizarea procesului de învăţământ în ansamblul dimensiunilor sale funcţionale-structurale-operaţionale", normele cu valoare strategică care trebuie respectate sunt *principile pedagogice*. Ele acoperă nivelul de generalitate al previziunilor şi predicţiilor axiomatice, ştiinţifice şi morale la nivel de proiectare şi de realizare a instruirii şi pot fi rezumate în trei „propoziţii de sinteză" (vezi Cristea, 2002, p. 298) :

1. Principiul comunicării pedagogice ;
2. Principiul cunoaşterii pedagogice ;
3. Principiul creativităţii pedagogice.

Principiile didactice sunt reglementări operaţionale care vizează dimensiunea concretă a procesului de învăţământ, în cadrul căruia profesorul devine responsabil de eficienţa

activităţii de predare-învăţare-evaluare. Ele alcătuiesc un sistem unitar, constituindu-se asemenea unui puzzle în care fiecare element este important şi niciunul nu poate lipsi. Îndeplinirea dezideratelor unui principiu didactic constituie premise pentru realizarea eficientă a cerinţelor celorlalte principii. Fiecare obiect de învăţământ necesită respectarea într-o mai mare sau mai mică măsură a principiilor didactice, esenţiale pentru buna desfăşurare a activităţii profesorului cu elevii săi. Numai prin respectarea lor unitară, principiile didactice asigură echilibrul între componentele procesului de învăţământ, conturând o traiectorie optimă de formare şi dezvoltare a personalităţii elevilor.

Modul în care se integrează microsistemul principiilor didactice în macrosistemul principiilor sistemului şcolar şi cel al sistemului de învăţământ poate fi reprezentat grafic astfel :

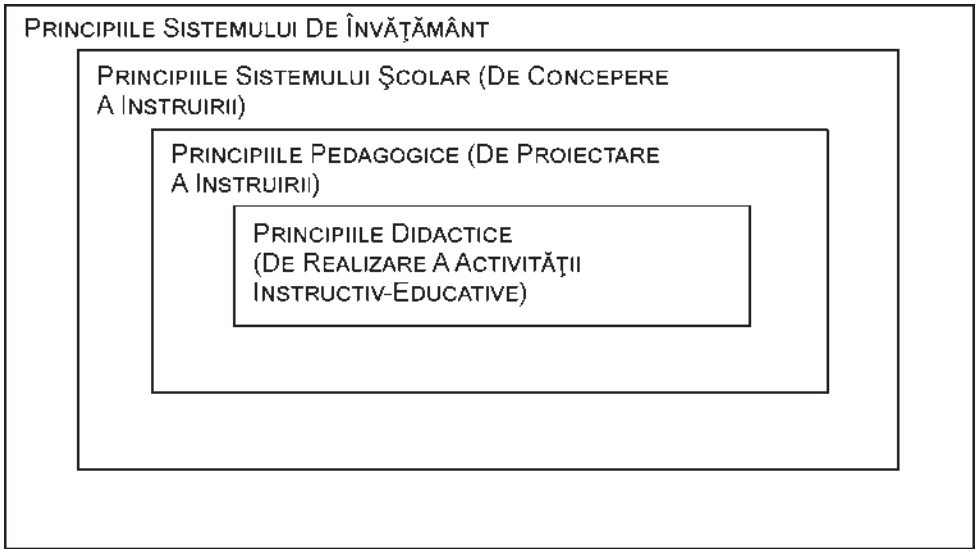


Figura 16.2. .....

16.1.8.1.1. Strategiile didactice de predare-învăţare-evaluare : metode, mijloace, forme de organizare a activităţilor didactice

Conceptul de strategie se referă la conducerea (managementul) căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea atingerii unui scop.

Cerghit subliniază că „strategiile schiţează evantaiul modalităţilor practice de atingere a ţintei prevăzute şi au valoarea unor instrumente de lucru” (2002, p. 273). Acelaşi autor priveşte strategiile didactice ca :

- „adoptare a unui anumit mod de abordare a învăţării (prin problematizare, euristică, algoritmizată, factual-experimentală etc.)” ;
- „opţiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor de învăţământ, formelor de organizare a elevilor” ;

o „mod de programare (selectare, ordonare şi ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor şi etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfăşurare a lecţiei date" (1983, p. 59).

Indicând un sens orientativ al traseului optim de parcurs în atingerea obiectivelor, strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situaţiile şi condiţiile apărute spontan. Această restructurare adaptativă depinde în mare măsură de creativitatea şi spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea acestuia de a sesiza rapid punctele slabe şi de a remedia în timp util erorile.

Termenul „strategie" îşi are originea „într-un cuvânt grecesc cu semnificaţia de generalitate şi până de curând a avut un înţeles strict militar : arta planificării şi conducerii războiului" (Tuclea, 1998, p. 165).

DEX-ul indică originea latină a cuvântului, din latinescul *strategia* – funcţia strategului ; aptitudinea de a comanda ; legătura cu Grecia Antică se face prin „strategi", comandanţi militari ai unor cetăţi. DEX-ul defineşte strategia ca „parte componentă a artei militare, care se ocupă cu problemele pregătirii, planificării şi ducerii războiului şi operaţiilor militare" (1998, p. 1024).

Izvorâtă din teoria şi practica militară, termenul „strategie" se referă la „planificarea şi directivarea mişcărilor militare masive sau a operaţiilor (în contrast cu «tactica», domeniu care presupune procesul actual al mişcării forţelor" (Torsten, 1985, p. 5148).

The American Heritage Dictionary of the English Language (1969) scoate în evidenţă faptul că folosirea strategiilor în educaţie implică măiestrie şi artă sau „o capacitate (abilitate, pricepere) în folosirea lor" şi sugerează că „profesorii trebuie să înveţe această artă".

Conceptul de strategie se referă la un set de acţiuni orientate intenţionat către atingerea unor finalităţi specifice, în timp ce metodele sunt căile prin care acestea sunt atinse, vizând obiectivele concrete, iar procedeele sunt instrumentele de lucru subordonate metodelor.

Metodele de învăţământ (*odos* = cale, drum ; *metha* = către, spre) reprezintă căile folosite în şcoală de profesor în a-i sprijini pe elevi să descopere viaţa, natura, lumea, lucrurile, ştiinţa. Ele sunt totodată mijloace prin care se formează şi se dezvoltă priceperile, deprinderile şi capacitaţile elevilor de a acţiona asupra naturii, de a folosi roadele cunoaşterii, transformând exteriorul în facilităţi interioare, formându-şi caracterul şi dezvoltându-şi pesonalitatea.

„Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaştere propusă de profesor într-o cale de învăţare realizată efectiv de preşcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale şi nonformale, cu deschideri spre educaţia permanentă." (Cristea, 1998, p. 303)

Eficienţa metodei didactice se relevă atunci când are calităţi transformatoare a ceea ce există ca potenţial în ceea ce poate deveni, sub atenta îndrumare a profesorului, Astfel, metoda poate fi definită drept calea eficientă de organizare şi dirijare a învăţării elevului de către cadrul didactic, modalitatea folosită de profesor pentru a-i determina pe elevi să găsească ei înşişi calea proprie de urmat în vederea construirii propriei cunoaşteri.

Plecând de la clasificarea metodelor realizată de Cerghit (2006, p. 114), prezentăm mai jos reprezentarea grafică a sistemului de metode clasice de predare-învăţare :

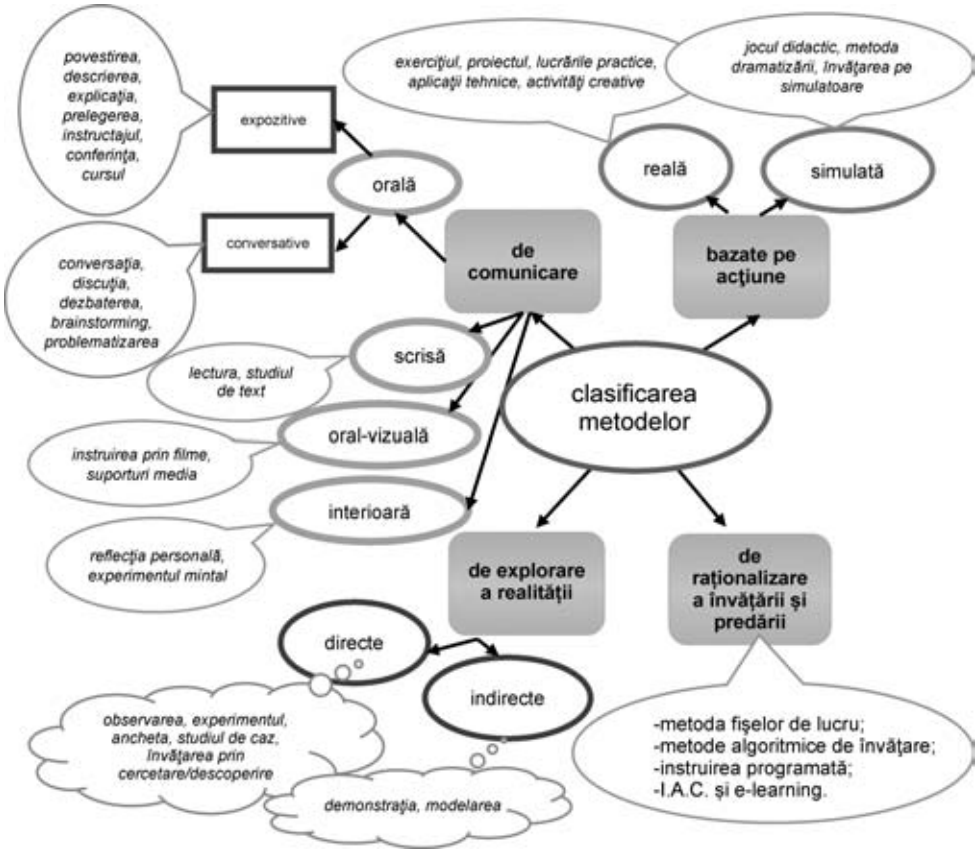


Figura 16.3. *Clasificarea metodelor didactice de predare-învăţare*

Dezideratele de modernizare şi de eficientizare a procesului de învăţământ cuprind direcţii de accentuare a caracterului interactiv al metodelor şi tehnicilor didactice, de sporire a valenţelor formativ-educative a acestora şi de valorificare a noilor tehnologii instrucţionale pentru a contribui la dezvoltarea întregului potenţial al elevului.

Deoarece metodele îndeplinesc funcţii precum funcţia cognitivă, funcţia formativ-educativă, funcţia motivaţională, funcţia instrumentală, funcţia normativă (de optimizare), este necesară o permanentă adaptare a acestora la noile schimbări sociale şi la nevoile individuale ale populaţiei aflată în formare. Direcţiile de modernizare a metodologiei didactice vizează următoarele deziderate :

- lărgirea evantaiului metodologic în funcţie de varietatea situaţiilor de instruire ;
- promovarea metodelor ce pun în valoare potenţialul intelectual şi creativ al elevilor ;
- folosirea metodelor ce combină munca individuală cu munca în grup ;
- cultivarea metodelor euristice, a metodelor bazate pe cercetare-acţiune-descoperire ;
- instrumentalizarea metodologiei didactice cu ajutorul mijloacelor de învăţământ.

Mijloacele de învăţământ constituie ansamblul de resurse sau instrumente materiale, tehnice, produse, adaptate şi selecţionate în mod intenţionat pentru a servi nevoilor de

organizare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ. Ele sunt investite cu un potenţial pedagogic, cu funcţii pedagogice (de a uşura comunicarea, înţelegerea, formarea de priceperi şi deprinderi, de a fixa noţiunile, de a le aplica, de a evalua), fiind purtătoare de informaţii, instrumente de acţiune ce sprijină şi amplifică eforturile de predare, învăţare, evaluare.

Clasificarea acestora după funcţia pedagogică este următoarea (Cerghit, 1991, p. 79) :

A. Mijloace informativ-demonstrative :
   a. Materiale intuitiv-naturale ;
   b. Obiecte elaborate (construite) – substitute tridimensionale ;
   c. Materiale (reprezentări) figurative – substitute bidimensionale ;
   d. Reprezentări simbolice (grafice, desene) ;
B. Mijloace de exersare şi formare a deprinderilor ;
C. Mijloace de raţionalizare a timpului în cadrul lecţiilor ;
D. Mijloace de evaluare ;
C. Mijloace tehnice audio-vizuale.

Ansamblul de decizii luate de profesor privind alegerea metodelor, a mijloacelor de învăţământ şi opţiunea pentru o anumită formă de organizare a activităţii (în mod frontal, pe grupe, în perechi şi/sau individual) determină *stilul didactic*. Acesta este un model comportamental ce caracterizează activitatea instructiv-educativă a unui cadru didactic ce se desăvârşeşte în funcţie de personalitea profesorului (P), normativitatea personalizată (cerinţele conduitei didactice) (N) şi de mediul cu particularităţile sale situaţionale (M) :

$$Sd. = f (P \times N \times M).$$

Clasificările stilurilor didactice le plasează pe acestea la extreme : autoritar, democratic, permisiv, distant (rece), afectiv (empatic), reproductiv (bazat pe imitaţie), productiv (bazat pe gândire divergentă şi alternativă), bazat pe predare, pe stimularea competiţiei, axat pe colaborare şi pe sprijin reciproc, academic, euristic, centrat pe profesor, centrat pe elev, rutinier (dogmatic, înclinat spre repetiţie), inovator (deschis spre creaţie, originalitate, noutăţi). Este bine ştiut faptul că un stil didactic pur este mai puţin eficient şi este preferat cel care combină şi adaptează la particularităţile situaţionale, valenţe ale tuturor stilurilor.

Stilul didactic este o rezultantă a împletirii concepţiei pedagogice personale cu cea a culturii şi societăţii contemporane şi cu factorii de personalitate ai profesorului. împreună cu pregătirea ştiinţifică şi psihopedagogică, experienţa didactică, atitudinea faţă de creativitatea elevilor, atitudinea faţă de implicarea elevilor în procesul învăţării şi dorinţa de inovare constituie factori de care depinde construirea edificiului didactic. Pe lângă factorii care ţin de profesor, în opţiunea pentru o strategie didactică eficientă intervin şi variabilele care ţin de colectivul de elevi (particularităţile clasei, sintalitatea grupului, nevoile, cerinţele, dorinţele şi posibilităţile şi experienţele cognitive, sociale şi afectiv-emoţionale ale elevilor ; mărimea colectivului, gradul de omogenitate, posibilităţile de grupare ori de lucru frontal sau individual ; gradul de motivare al elevilor şi pregătirea pentru a lucra în grup, în perechi, colectiv sau individual ; aptitudinile şi nivelul

de pregătire pentru un anumit domeniu), de organizarea şcolară (timpul şcolar avut la dispoziţie în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică ; spaţiul şcolar avut la dispoziţie în raport cu timpul solicitat de o anumită strategie didactică), resurse materiale (dotări, aparatură, echipamente disponibile etc.) folosite în spaţiul şi timpul disponibil), de curriculum (finalităţile macrostructurale şi microstructurale urmărite, gradul de accesibilitate şi modalităţile de verificare a îndeplinirii acestora ; natura obiectivelor şi a conţinutului pe care trebuie să-l înveţe elevii, relaţia cu achiziţiile curente ale acestora, gradul de adaptabilitate, utilitatea şi importanţa acestuia pentru activitatea şi viaţa elevilor ; experinţele de învăţare propuse elevilor, gradul de problematizare şi nivelul de interactivitate solicitat) (vezi Oprea, 2009, pp. 34-35).

Profesorul mediator este un facilitator al relaţiilor educaţionale complexe de comunicare, de interînvăţare, de întrajutorare, de asistenţă şi consiliere, de dirijare şi cooperare. Operaţionalizarea unei strategii didactice se constituie ca un exerciţiu de rezolvare creativă a unei situaţii-problemă ce implică abordări şi soluţii metodologice complexe din partea profesorului.

Elementele care determină opţiunea pentru o anumită strategie didactică (Oprea, 2009, p. 32) :

- stilul de conducere a activităţii instructiv-educative ;
- modul în care se va produce învăţarea (prin cooperare, prin competiţie, prin colaborare, prin cercetare, prin descoperire, prin problematizare, prin experimentare, prin aplicaţii practice, prin receptare activă etc.) ;
- căile şi modalităţile care vor conduce la provocarea învăţării dorite : metodele, procedeele, tehnicile, mijloacele de învăţământ (materiale didactice, echipamente, noi tehnologii etc.) ;
- formele de organizare a activităţii (frontală, colectivă, pe grupe, în microgrupe, individuală, mixtă) ;
- modul de participare a elevilor la activitate ;
- timpul necesar aplicării strategiei alese ;
- tipul de dezvoltare vizat (cognitivă, afectivă, socială, practic-aplicativă) ;
- modul de prezentare a conţinuturilor (de la înalt structurate către cele mai puţin structurate, de la algoritmice către cele euristice, incluzând şi nivelurile intermediare) ;
- cadrul în care are loc experienţa de învăţare (în clasă, în afara clasei, în laborator etc.).

Strategia didactică ocupă un rol central în relaţie cu celelalte componente ale procesului de învăţământ (finalităţi, conţinut, resurse, principii şi norme, evaluare), sugerând că aceasta este o structură integratoare în care fiecare dintre aceste componente îşi găseşte locul şi rolul său corelativ.

Aplicate în situaţii concrete de predare, învăţare şi evaluare, strategiile didactice pun în valoare conţinuturile predate, respectând cerinţele principiilor didactice şi folosind resursele (materiale, umane, de timp şcolar etc.) în vederea realizării finalităţilor propuse.

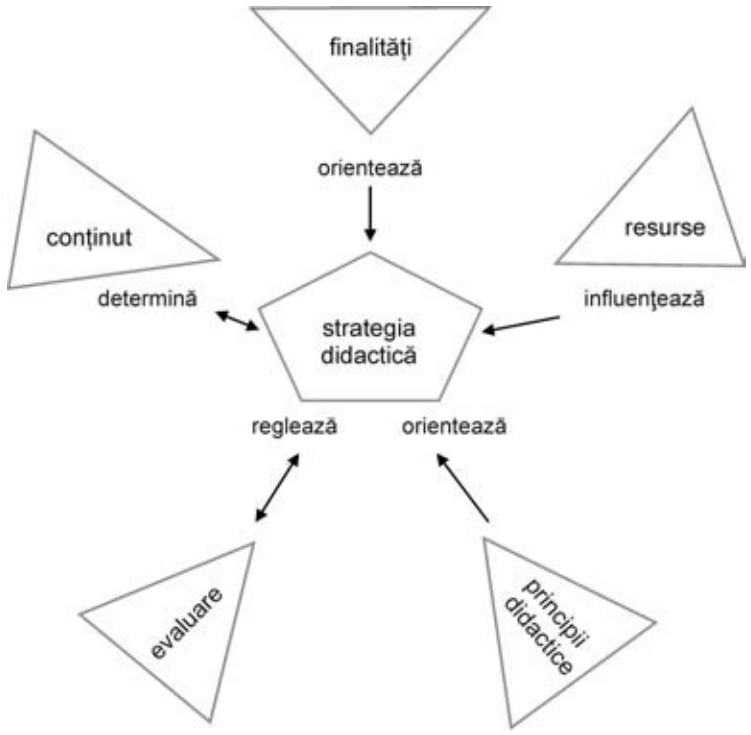


Figura 16.4. *Relaţia dintre strategia didactică şi componentele procesului de învăţământ*

Strategiile de învăţare interactivă stimulează participarea subiecţilor la acţiune, socializându-i şi dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale şi capacităţile de înţelegere şi (auto)evaluare, prin folosirea metodelor active. Ele au în vedere provocarea şi susţinerea învăţării active în cadrul căreia cel ce învaţă acţionează asupra informaţiei pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. În sens constructivist, folosind aceste strategii, profesorul îl determină pe elev să devină răspunzător şi participant în procesul construirii sensurilor informaţionale, prin rezolvări de probleme, prin explorări şi cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite. (Oprea, 2009, p. 32).

Cercetători ca Vîgotski, în Rusia, sau Bruner, în SUA, pun accentul pe interacţiunile sociale şi pe socializare ca factori importanţi în dezvoltare şi învăţare. Primul vorbeşte despre învăţarea în relaţie cu adulţii şi despre „zona proximei dezvoltări", al doilea dezbate problema interacţiunii de tip tutoriat.

Specificul strategiilor interactive de grup şi implicit al metodelor şi tehnicilor este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului cu situaţia de învăţare în care este antrenat, ceea ce duce la transformarea elevilor în stăpânii propriilor transformări şi formări.

În continuare redăm clasificarea strategiilor didactice după următoarele criterii (vezi Oprea, 2009, pp. 55-62) :

I. După tipul de achiziţii şi rezultatele dorite :

I.1. *Strategii de dobândire de noi informaţii/cunoştinţe (predominant informative)* ;
I.2. *Strategii de exersare/aplicare a noilor informaţii şi de dezvoltare a abilităţilor practice (predominant aplicative)* ;
I.3. *Strategii de evaluare a noilor achiziţii informaţionale şi practice (priceperi şi deprinderi, abilităţi) şi de dezvoltare a capacităţilor autoevaluative (predominant evaluative)*.

Am optat pentru pentru folosirea termenului „predominant" deoarece în cadrul fiecărei strategii se pune accentul pe ceva anume (cunoştinţe teoretice, abilităţi de aplicare practică, capacităţi de [auto]evaluare), însă distincţiile sunt realizate din raţiuni teoretice, deoarece nu se pot face delimitări concrete între achiziţiile informaţionale, dezvoltarea cognitivă şi abilităţile practice. Şi atunci când se exersează şi se aplică în practică sau se evaluează se dobândesc informaţii şi invers (vezi figura 16.4).

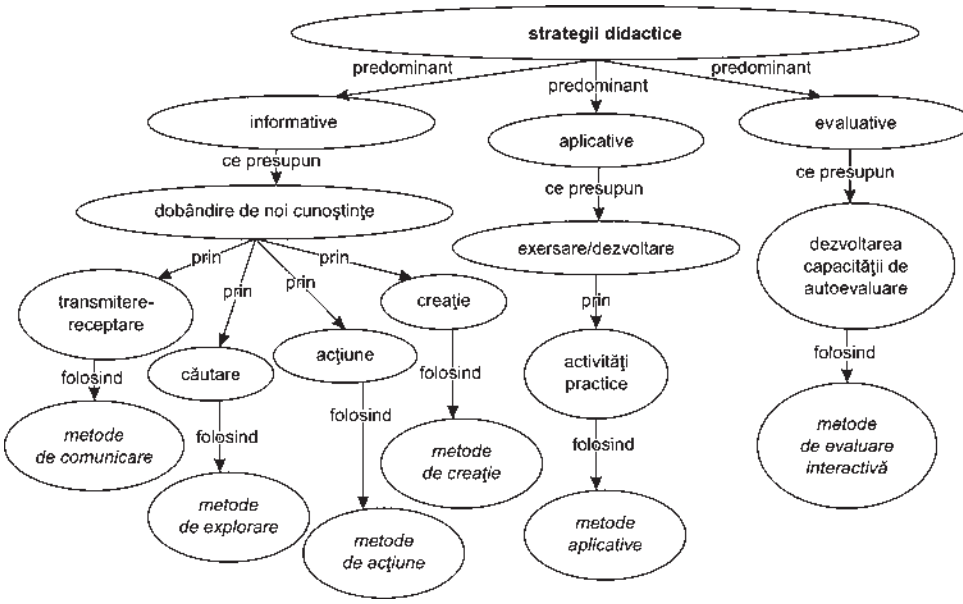


Figura 16.5. *Hartă conceptuală reprezentând clasificarea strategiilor didactice după tipul de achiziţii şi rezultatele aşteptate*

Toate aceste strategii didactice pot să îmbrace haina interactivităţii, în măsura în care au la bază interrelaţionarea reciprocă, astfel :

I.1. *Strategiile interactive de dobândire de noi cunoştinţe* presupun metode de predare/învăţare reciprocă, implicarea elevului în activităţi de grup, participarea cadrului didactic la activitate ca mediator al eventualelor conflicte sociocognitive constructive sau coparticipant alături de elevi la construirea cunoaşterii. De exemplu : mozaicul, predarea-învăţarea reciprocă, schimbă perechea, piramida.

I.2. *Strategiile interactive de exersare şi aplicare* a noilor informaţii se referă la organizarea unor activităţi practice care să se bazeze pe conlucrarea elevilor, în cooperare sau în competiţie, în vederea formării şi dezvoltării priceperilor, deprinderilor şi abilităţilor de a aplica în practică ceea ce s-a învăţat. Metodele sunt cele de exersare şi de acţiune practică interactivă (proiectele de cercetare-acţiune, investigaţiile, exerciţiul, studiul de caz, hărţile conceptuale etc.) – vezi figura 16.6

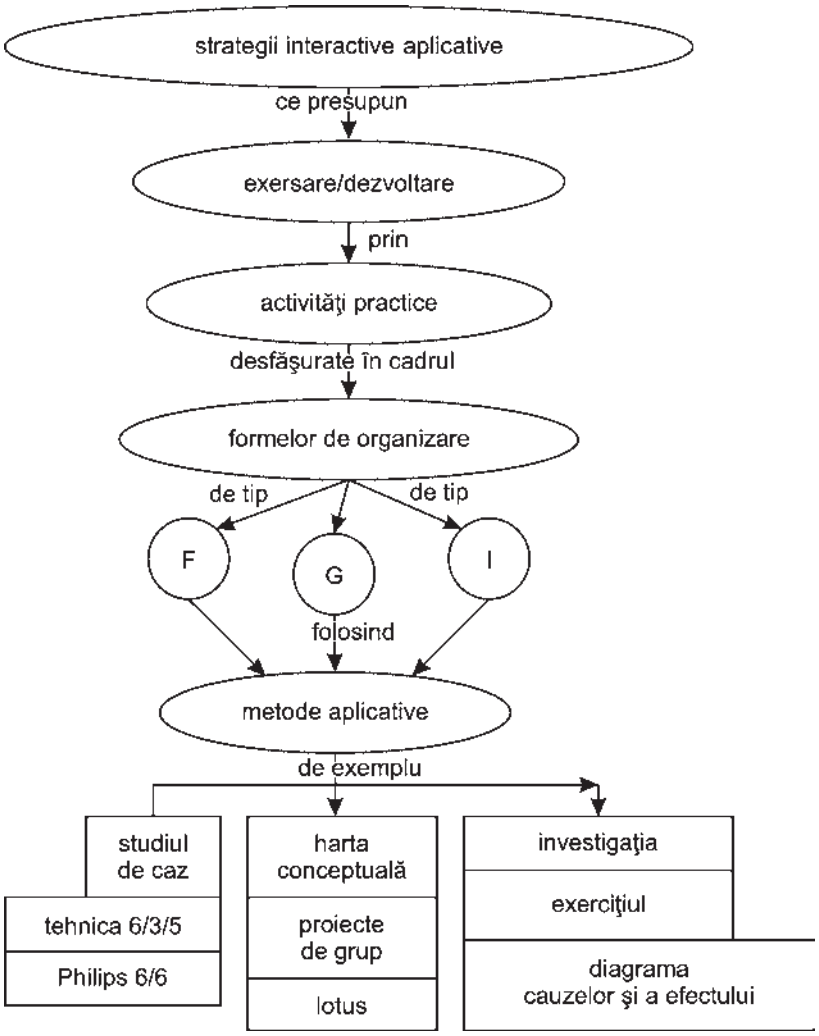


Figura 16.6. *Hartă conceptuală reprezentând metode incluse în strategiile didactice predominant aplicative*

I.3. *Strategiile interactive de evaluare* constau în implicarea elevului în procesul propriei evaluări, stimulând reflecţia personală asupra propriei activităţi de învăţare, conştientizând erorile şi modalităţile de acoperire a lacunelor, cuprinzând metode ca portofoliul, jurnalul reflexiv, hărţile conceptuale, tehnica RAI, metoda 3/2/1, proiectul, investigaţia, studiul de caz etc. – vezi figura 16.7.

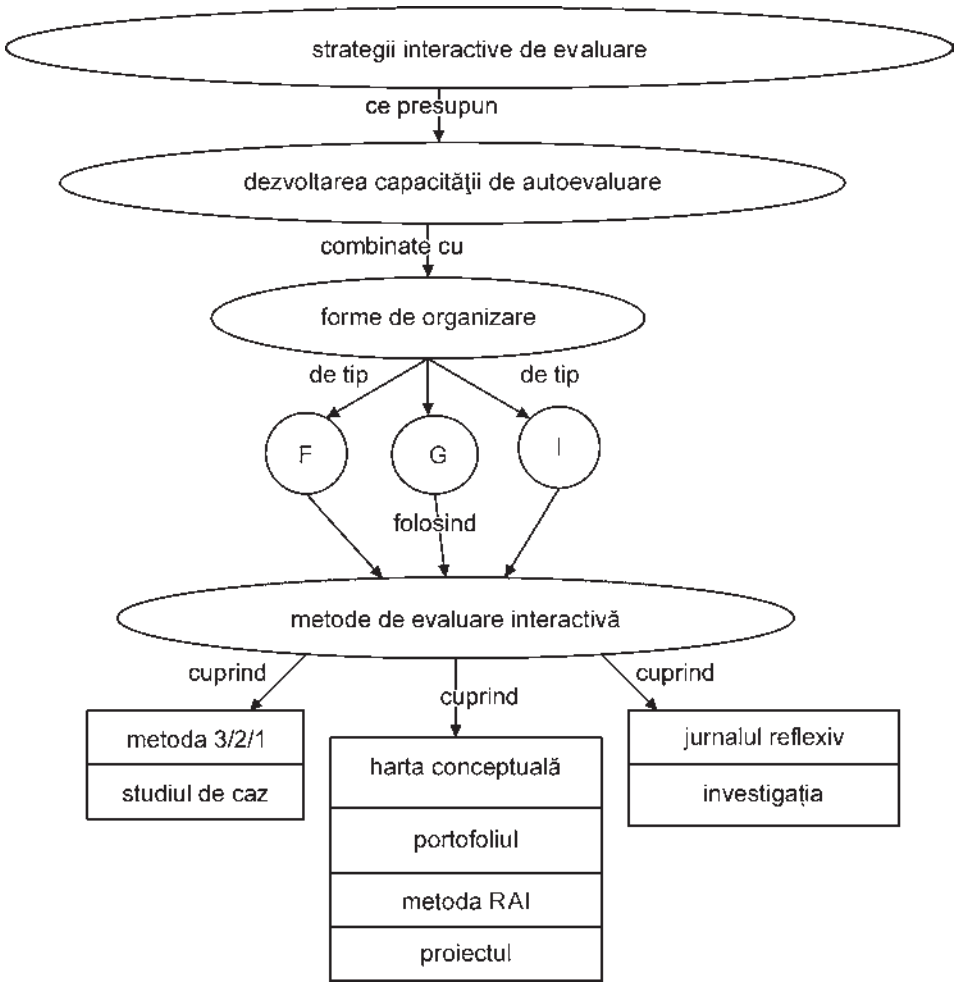


Figura 16.7. *Harta conceptuală reprezentând metode incluse în strategiile didactice predominant evaluative*

II. Strategiile didactice informative pot fi clasificate după relaţia şi tipul de interacţiune a subiectului cu materialul informaţional nou în (vezi figura 16.8) :

II.1. *Strategii de transmitere şi receptare a noului material informaţional* ;
II.2. *Strategii de căutare şi confruntare cu noul material informaţional* ;
II.3. *Strategii de acţiune şi restructurare a noului material informaţional* ;
II.4. *Strategii de inovare şi creare de noi materiale informaţionale*.

Toate cele patru tipuri de strategii implică, în ordine crescătoare, stimularea potenţialului creativ şi participarea activă a elevului în construirea propriei cunoaşteri. Învăţarea fiind prin definiţie un proces activ de integrare a noilor cunoştinţe în sistemul celor existente şi de restructurare a acestora în lumina celor noi, aceste strategii didactice au la bază fie activismul individual, fie cel de grup/microgrup.

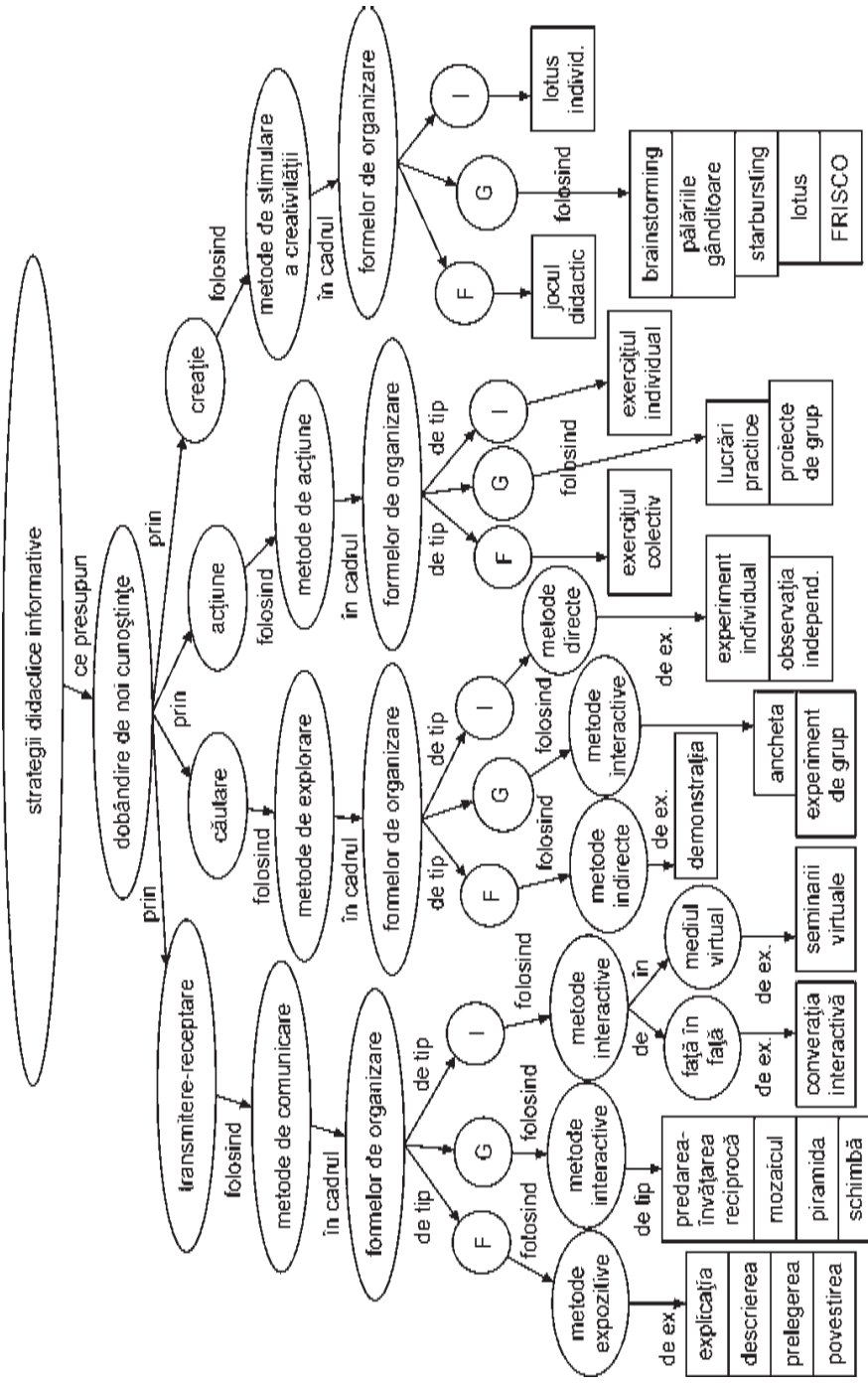


Figura 16.8. *Hartă conceptuală reprezentând metode incluse în strategiile didactice predominant informative*

II.1. În primul caz, al *strategiilor de transmitere-receptare a noului material*, rolul central în favorizarea învăţării prin transmiterea informaţiilor îl deţine cadrul didactic. Lui îi revine responsabilitatea selectării, organizării, adaptării şi prezentării noului material elevilor. Aceştia recepţionează informaţiile oferite, am putea spune „de-a gata", însă nu în mod pasiv.

Responsabilitatea elevului în învăţare constă în acest caz în a trece noile date prin filtrul propriu pentru a le integra, găsindu-le corespondentul în sistemul său de conştiinţe. Activismul intelectual astfel manifestat conduce la elaborarea unor noi înţelegeri personale, la realizarea unei învăţări temeinice, utile şi aplicabile în orice context.

Metodele folosite cu predilecţie sunt cele de comunicare, iar *formele de organizare a activităţii* pot fi grupale, individuale sau frontale :

- frontal : atunci când profesorul prezintă tuturor elevilor noul material, folosind în special metode expozitive ;
- grupal şi microgrupal : atunci când se realizează învăţarea în colectiv şi în cadrul grupurilor mici, folosindu-se, de exemplu, metoda interactivă a predării/învăţării reciproce. În cazul acestei forme de organizare, rolurile didactice suferă transmutări : un elev poate fi profesor în cadrul grupului său, transmiţând celorlalţi elevi cunoştinţele pe care el le-a asimilat. Interactivitatea este foarte eficientă şi, învăţând de la colegii lor, elevii au şanse sporite de a-şi lămuri neînţelegerile, punând întrebări atât acestora, cât şi profesorului.
- individual : atunci când transmiterea se realizează pentru un singur individ. Legăturile pot fi faţă-în-faţă sau mediate de un calculator, de exemplu. În acest caz, interactivitatea se referă la diversitatea mijloacelor care facilitează comunicarea (audio, video etc.) şi-i determină pe subiecţi să coopereze.

II.2. *Strategiile de căutare-confruntare cu noul material* presupun stimularea iniţiativei educatului de a merge către sursele de informare, responsabilitatea învăţării revenindu-i în mare măsură. Rolul profesorului este de a favoriza aceste ocazii/experienţe de învăţare prin căutare, tatonare, descoperire, asigurându-l de tot sprijinul. Metodele principale sunt cele bazate pe explorare directă şi/sau indirectă, în strânsă legătură cu cele dialogate. Căutarea poate să ia forme individuale, cu toată clasa sau/şi microgrupale (în echipă) – interactive. O condiţie pentru eficienţa acestor strategii o constituie disponibilitatea şi bogăţia materialelor informaţionale, a suporturilor didactice.

II.3. *Strategiile de acţiune-restructurare a noilor conţinuturi* au la origine dorinţa individului de a adapta şi a face accesibil materialul informaţional, de a opera restructurări şi modificări în acord cu propriile opinii. Acţionând asupra noilor conţinuturi, elevul se situează deja pe un nivel mai înalt al cunoaşterii şi înţelegerii, ştie deja ce are de făcut şi îşi asumă întreaga responsabilitate în învăţare. El poate extrage esenţialul, face rezumate, completează informaţiile, le actualizează, le particularizează sau le generalizează şi le poate valida în practică. Metodele folosite sunt cu precădere de acţiune, dar împletite cu cele de explorare şi de comunicare orală sau scrisă. Activităţile pot îmbrăca forme individuale, frontale, grupale, microgrupale, duale şi mixte. Profesorul este cel care urmăreşte demersurile elevilor şi îi sprijină la nevoie.

II.4. *Strategiile de inovare-creare de noi materiale (conţinuturi informaţionale şi factuale)* au la bază cunoaşterea şi folosirea metodelor şi tehnicilor de muncă intelectuală. Rolul diriguitor al profesorului este redus la minimum, el devenind un alt membru al echipei creative. Responsabilitatea cunoaşterii îi revine în totalitate celui ce învaţă,

care poate opta între a lucra interactiv cu ceilalţi colegi sau individual. Metodele şi tehnicile sunt libere de orice constrângeri şi sunt în special cele de stimulare a potenţialului creativ individual şi/sau colectiv : brainstormingul, starbursting, tehnica lotus, pălăriile gânditoare, sinectica, Philips 6/6, metoda FRISCO etc.

Teme de reflecţie

1. Împărtăşiţi cu colegii câteva modalităţi prin care aţi putea asigura eficienţa procesului de învăţământ, corelând procesele de predare, învăţare, evaluare ;
2. Argumentaţi, din perspective diferite (elev, profesor, părinte), motivele pentru care este necesar ca elevul să frecventeze grădiniţa/şcoala, precizând şi căile prin care sistemul de învăţamînt ar putea deveni mai atractiv.
3. Alegeţi o temă de instruire (o situaţie de învăţare) şi precizaţi ce *strategii didactice* (metode, mijloace, forme de organizare a activităţii) puteţi folosi pentru stimularea învăţării ;
4. Construiţi o situaţie-problemă prin care să stârniţi interesul şi motivaţia copiilor ;
5. Corelaţi cerinţele principiilor didactice, argumentând necesitatea respectării acestora ca sistem pentru asigurarea învăţării eficiente.

Bibliografie

Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan" (1998). *Dicţionarul explicativ al limbii române*. Bucureşti : Editura Univers Enciclopedic.

Appelbaum, P. (2001). Pastiche Science : Bringing cultural Studies of Science to Education and Education to the Cultural Studies of Science. În J. Weaver, M. Morris, P. Appelbaum, *(Post) modern science (education) : propositions and alternative paths*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.

Berger, G. (1973). *Omul modern şi educaţia sa*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Blankinship, D.G. (2010). How should we teach our future teachers ? Disponibil online : http : // www.nbcnews.com/id/37366560/ns/us_news-education/t/how-should-we-teach-our-future-tea -chers/#.XRG6e-gzaUk.

Bontaş, I. (1997). *Pedagogie*. Bucureşti : Editura All.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning : Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Cerghit, I. (1991). Principiile procesului de învăţământ (didactice). În I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica : Manual pentru clasa a X-a – Şcoli normale*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*. Bucureşti : Editura Aramis.

Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ*. Iaşi : Editura Polirom.

Cerghit, I. (coord.) (1983). *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Comenius, J.A. (1918). *Didactica magna*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Cristea, S. (2002). *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău : Grupul Editorial Litera Educaţional.
Cucoş, C. (1996). *Pedagogie*. Iaşi : Editura Polirom.
Cucoş, C. (2000). *Educaţia : dimensiuni culturale şi interculturale*. Iaşi : Editura Polirom.
Cucoş, C. (2008). *Educaţia : iubire, edificare, desăvârşire*. Iaşi : Editura Polirom.
De Bono, E. (1983). *Six Thinking Hats*. Little, Brown and Company.
De Landsheere, V., De Landsheere, G. (1979). *Definirea obiectivelor educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.
Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning : How do teachers learn to teach ? În M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre (eds.), *Handbook of research on teacher education : Enduring questions in changing contexts* (3rd edition, pp. 697-705). New York : Routledge.
Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed : Multiple intelligences for the 21st century*. New York : Basic Books.
Hattie, J. (2014). *Învăţarea vizibilă : ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Trei.
Hiebert, J., Morris, A.K. (2012). Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
Husén, T., Neville Postlethwaite, T. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca : Editura Dacia.
Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Baumert, J. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge : The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106.
Meyer, G. (2000). *De ce şi cum evaluăm*. Iaşi : Editura Polirom.
Morris, W. (ed.) (1969). *The American Heritage Dictionary of the English Language*. American Heritage Publishing Co.
Naidoo, K., Kirch, S.A. (2016). Candidates Use a New Teacher Development Process, Transformative Reflection, to Identify and Address Teaching and Learning Problems in Their Work With Children. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 379-391.
Negreţ-Dobridor, I. (2001). *Accelerarea psihogenezei. Puterea educaţiei asupra naturii umane.* Bucureşti : Editura Aramis.
Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti : Editura Aramis.
Noveanu, E. (1999). Constructivismul în educaţie. *Revista de Pedagogie*, 7-12, 7-16.
Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 48-64.
Okon, W. (1974). *Didactica Generală : Compendium*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Oprea, C.L. (2003). *Pedagogie : alternative metodologice interactive*. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti.
Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*, ed. a 3-a. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Oprea, C.L. (2013a). Teaching between Art and Therapy. The Power of the Words in Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 570-574.
Oprea, C.L. (2013b). The Enthusiastic Teaching – The Actor's Art Didactically Transposed for Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 602-607.
Oprescu, N. (1988). Principiile procesului de învăţământ. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.
Palinscar, T.S., Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, 39(8), 771-777.
Pestalozzi, J.R. (1977). *Cum îşi învăţă Gertruda copiii. Încercare de a da mamelor îndrumare să-şi înveţe singure copiii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Piaget, J. (1972). *Încotro merge educaţia.* Paris : UNESCO. În F. Mahler, *Sociologia educaţiei şi învăţământului* (1977). Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Postelnicu, C. (2000). *Fundamente ale didacticii şcolare*. Bucureşti : Editura Aramis.
Pushkin, D. (2001). Cookbook Classrooms ; Cognitive Capitulatio. În J. Weaver, M. Morris, P. Appelbaum, *(Post)modern science (education) : propositions and alternative paths*. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
Radu, T.I. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Rodgers, C.R., Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. În M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre (eds.), *Handbook of research on teacher education : Enduring questions in changing contexts* (3rd edition, pp. 732-756). New York : Routledge.
Rousseau, J.-J. (1960). *Texte pedagogice alese. Emil sau despre educaţie*. Bucureşti : Editura de Stat Didactică şi Pedagogică.
Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*. Iaşi : Editura Institutului European.
Spalding, E., Klecka, C.L., Lin, E., Wang, J., Odell, S.J. (2011). Learning to Teach : It's Complicated But It's Not Magic. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 3-7.
Stillman, J., Anderson, L. (2015). Minding the Mediation : Examining One Teacher Educator's Facilitation of Two Preservice Teachers' Learning. *Urban Education*, 51(6), 683-713.
Ţîrcovnicu, V., Popeangă, V. (1972). *Pedagogie generală*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Vogler, J. (coord.) (2000). *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*. Iaşi : Editura Polirom.
*** (1998). Strategie : Ghid propus de The Economist Books în colecţia Business Club. Bucureşti : Editura Nemira.

Capitolul 17

Metode de învăţământ. Perspective moderne

Ion-Ovidiu Pânişoară,
Crenguţa Lăcrămioara Oprea,
Ruxandra Chirca

Secolul XXI evidenţiază evoluţia conceptului de „învăţare" către o perspectivă nouă, în acord cu direcţiile de dezvoltare înregistrate de societatea modernă. Era actuală, în care accesul la informaţie este permanent şi rapid, relevă perspective şi idei care modifică (uneori dramatic) perspectiva asupra învăţării în ansamblu. Drintre acestea, pot fi enumerate următoarele (Siemens, 2005) :

a) pe parcursul vieţii, indivizii îşi pot schimba de mai multe ori nu doar serviciul, ci şi domeniul în care activează ;
b) învăţarea formală nu mai reprezintă principala sursă de cunoaştere, aceasta fiind pusă chiar sub semnul întrebării de învăţarea nonformală şi chiar de cea informală ;
c) învăţarea este un proces continuu, realizat pe tot parcursul vieţii ;
d) tehnologia devine un factor de influenţă major în modul în care gândim şi acţionăm ;
e) „să ştim cum" (*know-how*) şi „să ştim ce" (*know-what*) sunt acum completate de „să ştim unde" (*know-where* – cu referire la înţelegerea surselor de unde provin informaţiile care ne sunt necesare).

În acest context, exigenţa integrării în interiorul educaţiei formale a unor metode de învăţare dintr-un evantai cât mai larg se fundamentează astăzi, din ce în ce mai mult, pe faptul că, trăind într-o lume aflată într-o continuă şi uneori brutală transformare, individul trebuie să fie pregătit pentru schimbare, trebuie să anticipeze viitorul, trebuie să fie gata să facă faţă imprevizibilului. Pentru a forma elevul actual, pentru a-l construi în vederea unei integrări optime în societate, cadrul didactic trebuie să urmărească dezvoltarea abilităţilor acestuia de a realiza conexiuni între idei, de a distinge între informaţiile utile şi cele nesemnificative, de a produce, analiza şi organiza idei, de a rezolva probleme şi de a lucra în colaborare cu ceilalţi. Capitolul de faţă îşi propune astfel să ofere un sprijin semnificativ pentru eforturile pe care fiecare cadru didactic le depune în direcţia îmbinării metodelor expozitive cu cele interactive, de a aborda totul cu o perspectivă proaspătă, adecvată profilului elevului, care are el însuşi o relaţie profundă cu lumea, la nivel general, şi cu lumea tehnologică, la nivel specific.

Pentru început, să începem cu o clarificare terminologică : vom vedea astfel ce reprezintă termenul „metodă” şi relaţiile pe care acesta le are cu alte noţiuni importante precum „metodologie”, „tehnică” sau „procedeu didactic”.

Din punct de vedere etimologic, termenul „metodă” provine din grecesul *methodos* (*odos* = „drum”, „cale”, *metha* = „spre, către”), semnificând calea spre atingerea unui obiectiv bine determinat, ce urmăreşte cunoaşterea realităţii şi preschimbarea acesteia pe temeiul cunoaşterii. În plan practic, metoda presupune „un mod eficient (…) de realizare a acţiunii de predare-învăţare” (Cerghit *et al.*, în Potolea *et al.*, 2008, p. 254) ; aceasta pune la dispoziţia cadrului didactic o modalitate de a atinge obiectivele instructiv-educative prin care elevii înşişi să poată descoperi noi adevăruri, noi soluţii pentru situaţiile problematice etc.

Procedeele didactice sunt subsumate conceptului de „metodă” şi fac referire la operaţiile concrete prin care acestea pot fi aplicate. Procedeul poate reprezenta astfel fie o secvenţă a metodei, fie un detaliu, un element component sau o particularizare a acesteia (Cucoş, 2006). Trebuie reţinut că metoda şi procedeul îşi pot inversa rolurile, metoda putând deveni, la rândul său, procedeu în cadrul unei alte metode, mai cuprinzătoare (spre exemplu, metoda brainstormingului poate deveni un procedeu în cadrul metodei piramidei).

Un al treilea concept care trebuie supus atenţiei este cel de *tehnică* didactică. De multe ori, acesta este folosit în mod alternativ cu termenul „metodă”, fără o diferenţă evidentă de semnificaţie. Cu toate acestea, vom prelua şi aici o definiţie pe care am statuat-o în lucrările noastre anterioare şi vom defini „tehnica” drept „o variantă a unei metode deja existente, putând face referire fie la simplificarea acesteia, fie la dezvoltarea ei ori la identificarea unor noi posibilităţi de utilizare a acesteia”. Spre exemplu, concasarea sau tehnica SCAMPER pot reprezenta tehnici/variaţii ale metodei brainstormingului.

În final, conceptul mai amplul, de „metodologie” cuprinde „ansamblul metodelor şi procedeelor didactice utilizate în procesul de învăţământ” (Cucoş, 2006). Acestea au în vedere tipul, funcţiile şi posibilele clasificări ale diferitelor metode de învăţământ.

În ceea ce priveşte clasificarea metodelor didactice, literatura de specialitate (Palmade, 1975 ; Cerghit, 1980 ; Mucchielii, 1982 ; Cerghit, 1988 *apud* Cucoş, 2006 ; Cerghit, Cristea, Pânişoară, în Potolea *et al.*, 2008) propune variante multiple şi complexe de organizare a acestora, în funcţie de o serie de criterii, precum :

a) criteriul istoric (metode tradiţionale şi moderne) ;
b) gradul de aplicabilitate (metode generale şi particulare – aplicabile numai anumitor discipline) ;
c) forma de organizare a muncii (individuale şi în grupuri ; frontale şi combinate) ;
d) gradul de angajare a elevilor (expozitive/pasive şi active) ;
e) funcţia îndeplinită (transmiterea şi asimilare a cunoştinţelor, formare a priceperilor şi deprinderilor, consolidarea, evaluarea etc.) ;
f) modul de determinare a activităţii mentale (algoritmice, semialgoritmice şi nealgoritmice/euristice) etc.

Totodată, în funcţie de obiectivele urmărite şi de modalitatea de realizare a acestora, metodele didactice pot fi clasificate după cum urmează (Pânişoară, 2015) :

a) metode centrate pe analiza fenomenului, producerea ideilor şi rezolvarea de probleme (cuprinzând categoriile : metode de analiză, metode centrate pe producerea ideilor şi metode centrate pe rezolvarea problemelor) ;
b) metode centrate pe reflecţie, observare şi acţiune (divizate în : metode de reflecţie, metode de observare şi metode centrate pe acţiunea, reală sau simulată, a partenerilor, în procesul de formare) ;
c) metode bazate pe utilizarea şi dezvoltarea relaţionărilor în cadrul grupului (incluzând metodele bazate pe cooperare, cele care utilizează conflictul/competiţia în învăţare şi metodele privind în mod special dezvoltarea relaţionărilor în cadrul grupului).

În ceea ce priveşte metodele şi tehnicile interactive, acestea pot fi clasificate, după funcţia didactică principală, astfel (Oprea, 2003) :

a) metode de predare-învăţare (spre exemplu, metoda Mozaicului, TGT, metoda piramidei etc.) ;
b) metode de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor şi de verificare (harta conceptuală, tehnica *fishboning*, tehnica lotus, metoda RAI etc.) ;
c) metode de rezolvare de probleme prin stimularea creativităţii (brainstorming, explozia stelară, metoda pălăriilor gânditoare, controversa creativă, tehnica acvariului, metoda Frisco, metoda „schimbă perechea” etc.) ;
d) metode de cercetare în grup (experimentul pe echipe, portofoliul de grup etc.).

Având în vedere că prezentul capitol nu intenţionează o abordare exhaustivă a metodelor existente, ci doar o selecţie a celor mai reprezentative dintre acestea, clasificarea la care se va face apel în continuare se va fundamenta pe cele expuse anterior, însă va fi restrânsă la cinci categorii, după cum urmează :

a) metode bazate pe analiză/organizare conceptuală ;
b) metode bazate pe producerea ideilor şi rezolvarea de probleme ;
c) metode bazate pe reflecţie şi observaţie ;
d) metode bazate pe jocul de rol ;
e) metode bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului.

Ceea ce trebuie reţinut încă de la început este faptul că indiferent de clasificarea selectată, aceasta nu este una peremptorie, ale cărei graniţe să nu poată fi traversate. Aşa cum va deveni limpede pe parcursul capitolului, există numeroase metode care pot fi încadrate în mai multe categorii. Spre exemplu, brainstormingul poate reprezenta atât o metodă de producere a ideilor, cât şi o metodă pentru dezvoltarea cooperării în cadrul grupului. Cu toate acestea, alegerea organizării metodelor în categorii distincte îndeplineşte rolul de a facilita expunerea acestora într-o formă accesibilă şi de a înlesni selectarea celor mai potrivite metode în funcţie de obiectivele de învăţare urmărite. O mare parte din materialul de mai jos îşi are originea în lucrările anterioare publicate de autori, în special *Comunicarea eficientă* (Polirom, 2015) şi *Strategii didactice interactive* (EDP, 2009).

17.1. Metode bazate pe analiză/organizare conceptuală

17.1.1. *Hărţile conceptuale*

Hărţile conceptuale (*conceptual maps*/*spider maps*) reprezintă un mod diagramatic de expresie, constituindu-se ca un important instrument pentru predare, învăţare, cercetare şi evaluare la toate nivelurile şi la toate disciplinele, descriind modul în care conceptele dintr-un domeniu interrelaţionează.

Realizarea hărţilor conceptuale poate fi atât dirijată, atunci când profesorul expune conceptele ce urmează a fi utilizate şi, eventual, conexiunile care se formează între acestea, cât şi lăsată la alegerea elevului. Reprezentarea vizuală a acestui tip de hărţi ia forma unui grafic ce constă într-o serie de noduri centrale (corespunzătoare conceptelor fundamentale) şi trimiteri prin săgeţi (care pun în evidenţă relaţiile dintre aceste noduri) (figura 17.1).

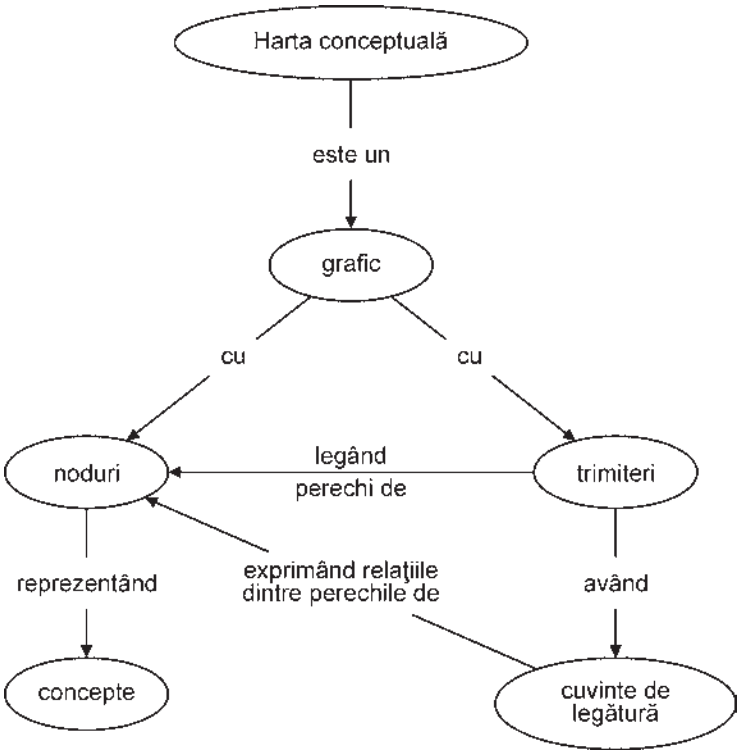


Figura 17.1. *Exemplu de hartă conceptuală* (Oprea, 2003, p. 296)

Pentru a construi o hartă conceptuală, mai întâi se realizează o listă cu 10-15 concepte-cheie sau idei despre ceea ce ne interesează şi câteva exemple, parcurgând ö serie de etape :

1. Se transcrie fiecare concept-cheie pe bileţele de hârtie (de tip *post-it*) ;
2. Se aranjează conceptele-cheie pe o coală de un format mai mare (A1/A2), în funcţie de modul în care decurg unele din altele ;
3. Se trasează săgeţile între conceptele care interrelaţionează ;
4. Se notează, pe săgeţile trasate anterior, cuvintele de legătură care să explice relaţia dintre concepte ;
5. Se adaugă exemplele care să ilustreze conceptele utilizate ;
6. Se transcrie forma finală, înlocuind *post-it*-urile cu trasarea unui cerc în jurul conceptelor şi, eventual, o formă geometrică diferită pentru încadrarea exemplelor.

O altă variantă pentru realizarea hărţilor conceptuale poate fi utilizarea aplicaţiilor disponibile online şi dedicate acestei metode, precum *Mindmeister* (www.mindmeister.com) sau *Bubbl.us* (www.bubbl.us).

Crearea unei hărţi conceptuale solicită efort mental susţinut din partea subiectului în realizarea legăturilor între concepte. Acordând o importanţă majoră creării de legături între concepte, hărţile conceptuale vin să detroneze învăţământul bazat exclusiv pe memorizare şi pe simpla reproducere a unor definiţii sau a unor algoritmi de rezolvare a problemelor, promovând concepţia conform căreia elevul trebuie să fie conştient de modul în care conceptele se leagă unele de altele. Creând hărţi conceptuale se deschid pespective către un proces de învăţare activ şi conştient, acordând atenţie relaţiilor existente între concepte.

17.1.2. *Hărţile mentale*

Asemenea, hărţilor conceptuale, hărţile mentale (schemele euristice/*mind maps*) (Buzan, 1993) reprezintă o formă de organizare grafică a unor idei, care porneşte de la o temă principală, regăsită în centrul diagramei. Deşi sintagmele „hartă conceptuală" şi „hartă mentală" sunt adesea considerate a fi echivalente, cele două metode prezintă însă multiple diferenţe, în special în privinţa criteriilor de organizare a ideilor. În timp ce harta conceptuală reprezintă abstractizarea vizuală a unei problematici, harta mentală este „o expresie a gândirii arborescente şi, astfel, o funcţie naturală a minţii umane" (Buzan, Buzan, 2008, p. 71). În mod simplificat, putem afirma că harta mentală reprezintă un tip de brainstorming, însă în formă scrisă. Principalele caracteristici ale unei hărţi mentale (Buzan, Buzan, 2008, p. 71) sunt următoarele :

a) subiectul de la care porneşte harta mentală este poziţionat în centrul schemei (figura 17.2) ;
b) temele principale ale subiectului „radiază" de la subiectul central, asemeni unor ramuri ;
c) ramurile cuprind un termen-cheie, iar temele mai puţin importante sunt prezentate tot ca ramuri ale celor de nivel superior ;
d) ramurile formează un ansamblu nodal interconectat.

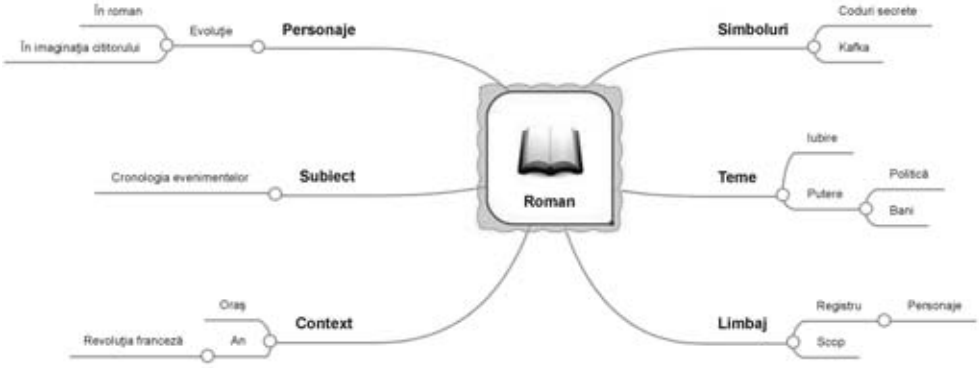


Figura 17.2. *Exemplu de hartă mentală* (adaptare după Buzan)

Pentru o imagine mai clară asupra deosebirilor dintre harta mentală şi cea conceptuală (Novak ; Buzan *apud* Eppler, 2006), le vom organiza succint în următorul tabel :

Tabelul 17.1. *Principalele diferenţe dintre harta conceptuală şi harta mentală*

Harta conceptuală	Harta mentală
– poate porni de la unul sau mai multe concepte-cheie	– este centrată pe un singur concept-„părinte”
– necesită o gândire în detaliu, care să acopere toate subtemele posibile	– necesită o gândire spontană, iar niciuna dintre ideile notate nu trebuie eliminate sau supuse criticii
– reflectă o viziune obiectivă asupra unei problematici	– reflectă o viziune subiectivă asupra temei centrale
– săgeţile dintre elementele componente reprezintă legăturile dintre concepte şi pot purta diverse etichete precum „implică”, „reflectă”, „determină” etc.	– legăturile radiale nu poartă o etichetă anume şi reprezintă relaţia cu nodul central
– cel mai des ia forma unei pânza de păianjen	– are o formă radială, asemănătoare cu o celulă nervoasă (neuron)

Pentru elevii de vârstă şcolară mică, termenii incluşi într-o hartă mentală pot fi înlocuiţi de imagini sau chiar desene ale copiilor. Desigur, abilităţile copiilor/elevilor de schiţare a unui obiect nu vor fi supuse criticii şi va fi încurajată reprezentarea oricăror legături cu nodul central surprinse de elevi.

17.1.3. *Diagrama Venn*

Diagrama Venn este o metodă de reprezentare grafică ce urmăreşte evidenţierea zonei de intersecţie a două sau mai multe categorii conceptuale.

Diagrama presupune utilizarea a minimum două cercuri ce prezintă o zonă de intersecţie. Rolul acesteia este de a compara similitudinile sau deosebirile dintre conceptele

avute în vedere. Asemeni diagramelor sau hărţilor conceptuale de acest gen, diagrama Venn îndeplineşte rolul unui organizator cognitiv şi are ca scop dezvoltarea abilităţii de înţelegere a relaţiilor ce se formează între diverse concepte, idei, procese, seturi informaţionale etc.

17.1.4. *Cardurile cu sarcini* (Task cards)

Utilizatorul acestei metode de învăţare asociativă are nevoie de cartonaşe, markere şi o foarfecă. Fiecare cartonaş este tăiat în două, preferabil printr-o modalitate diferită de tăiere. Pe una dintre jumătăţile cartonaşului este notată o întrebare, iar pe cealaltă – răspunsul la această întrebare. Cardurile pot fi folosite atât individual, cât şi în microgrupe, elevii trebuind să identifice jumătăţile care se potrivesc şi să reconstituie cartonaşele iniţiale. Elevul care întregeşte un cartonaş trebuie, de asemenea, să explice relaţia dintre întrebare şi răspuns.

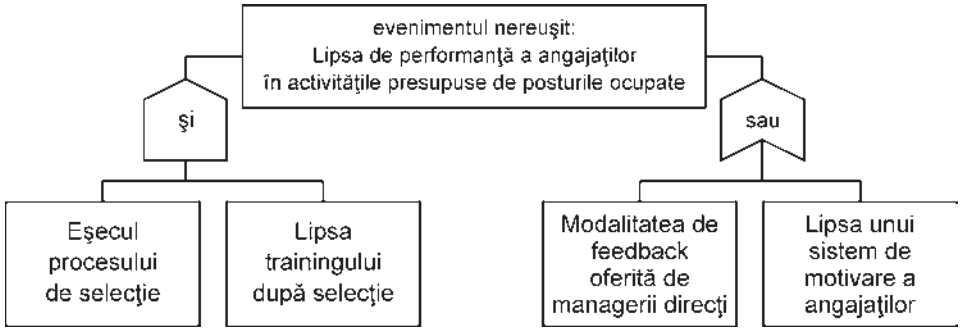


Figura 17.3. *Model de* task card *simplu*

17.1.6. *Harta kinestezică*

Asemeni cardurilor cu sarcini, harta kinestezică are în vedere tot învăţarea asociativă. Pe foi mari de hârtie vor fi notate diverse informaţii, care vor fi apoi organizate în funcţie de o anumită logică, şi vor fi aşezate pe podea. Elevul va trebui să păşească pe aceste foi, conform săgeţilor indicatoare, şi să explice informaţiile pe care calcă şi conexiunile care se formează între acestea.

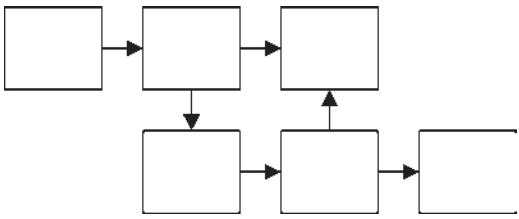


Figura 17.4. *Exemplu de hartă kinestezică*

17.1.7. *Tehnica Lotus (Floarea de nufăr)*

Aceasta tehnică presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca ele să devină la rândul lor teme principale pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare dintre aceste noi teme centrale se vor construi câte alte 8 noi idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni şi concepte noi. (figura 17.5). Numărul propus de „petale" are doar rol orientativ, acesta putând diferi în funcţie de mărimea grupului sau de creativitatea participanţilor.

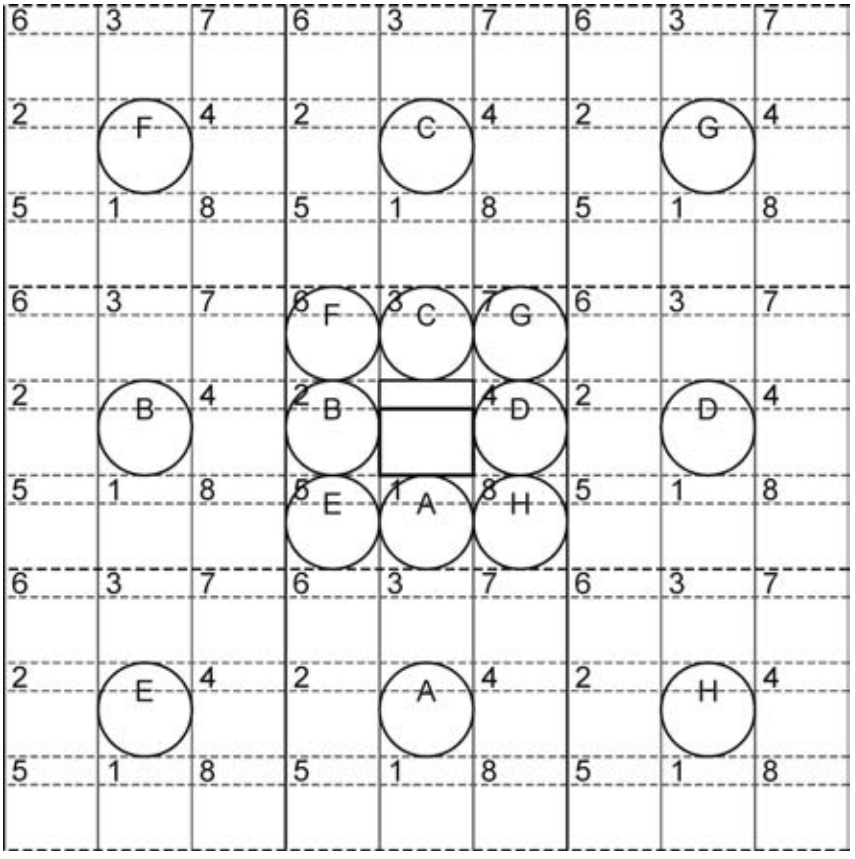


Figura 17.5. *Diagrama Lotus*

Etapele tehnicii florii de nufăr :

1. Construirea diagramei, conform figurii 6 ;
2. Scrierea temei centrale în centrul diagramei ;
3. Participanţii se gândesc la ideile sau aplicaţiile legate de tema centrală. Acestea se trec în cele 8 „petale" (cercuri) ce înconjoară tema centrală, de la A la H, în sensul acelor de ceasornic ;

4. Folosirea celor 8 idei deduse drept noi teme centrale pentru celelalte 8 cadrane („flori de nufăr”) ;
5. Etapa construirii de noi conexiuni pentru cele 8 noi teme centrale şi consemnarea lor în diagramă. Se completează în acest mod cât mai multe cadrane („flori de nufăr”) ;
6. Etapa evaluării ideilor. Se analizează diagramele şi se apreciază rezultatele din punct de vedere calitativ şi cantitativ. Ideile emise se pot folosi ca sursă de noi aplicaţii şi teme de studiu în lecţiile viitoare.

Tehnica Lotus poate fi desfăsurată cu succes în grup, fiind adaptabilă unor largi categorii de vârstă şi de domenii. Există şi posibilitatea dezvoltării unui Lotus individual, ca un exerciţiu de stimulare a creativităţii şi de autoevaluare.

17.1.8. *Matricea obţinerii de date*

Matricea poate fi utilizată atunci când se doreşte obţinerea unor informaţii anterior demarării procesului de învăţare. Aceasta conţine, de regulă, trei câmpuri de învăţare (tabelul 17.2).

Tabelul 17.2. *Matricea obţinerii de date* (adaptare după Isaken şi Treffinger, 1985)

Datele necesare procesului de învăţare		
Date cunoscute *iniţial*	Date *necesar* a fi cunoscute	Date pe care cursantul *doreşte* să le cunoască

Utilizarea acestei tehnici facilitează individualizarea viitorului proces de învăţare, cadrul didactic descoperind încă de la începutul acestuia care sunt cerinţele şi necesităţile de învăţare ale elevilor.

17.1.9. *Diagrama cauzelor şi a efectului*

Constituirea digramei cauzelor şi a efectului oferă posibilitatea punerii în evidenţă a izvoarelor unei probleme, a unui eveniment sau a unui rezultat. Diagramele sunt folosite pentru a stimula creativitatea individuală şi/sau de grup prin generarea şi organizarea cauzelor majore (principale) şi minore (secundare) ale unui efect.

Regulile de organizare şi etapele de realizare a diagramei cauzelor şi a efectului sunt următoarele :

1. Se împarte clasa în echipe de lucru.
2. Se stabileşte problema de discutat, care este rezultatul unei întâmplări sau al unui eveniment deosebit = efectul. Fiecare grup are de analizat cauzele care au condus la unul sau mai multe efecte.

3. Are loc dezbaterea în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.
4. Construirea diagramei cauzelor şi a efectului astfel :
   - pe axa principală a diagramei se trece efectul ;
   - pe ramurile axei principale se trec cauzale majore (principale) ale efectului, ghidându-se după răspunsuri la întrebări de genul : *când ?* , *unde ?* , *cine ?* , *de ce ?* , *ce ?* , *cum ?* (s-a întâmplat) ;
   - cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale, se trec pe câte o ramură mai mică ce provine din cea a cauzei majore ; .
5. Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup :
   - examinarea patternurilor ;
   - evaluarea modului în care s-a făcut distincţia între cauzele majore şi cele minore ;
   - evaluarea diagramelor fiecărui grup şi discutarea lor.
6. Stabilirea concluziilor şi a importanţei cauzelor majore.

Diagramele pot fi folosite de asemeni, pentru a exersa capacitatea de a răspunde la întrebări legate de anumite probleme aflate în discuţie.

17.1.10. *Tehnica* fishboning

Această tehnică a fost dezvoltată iniţial pentru identificarea cauzelor unei producţii slabe, însă poate fi adaptată cu succes şi în practica şcolară. Tehnica porneşte de la realizarea unei diagrame, în forma scheletului unei peşte ; astfel, „capul" peştelui va fi reprezentat de problema care se doreşte a fi soluţionată, urmând ca scheletul să fie compus din posibile soluţii pentru aceasta, corespunzătoare dimensiunilor subsumate problemei (figura 17.6). Este de preferat ca tehnica să fie utilizată în grupuri de 10-12 persoane.

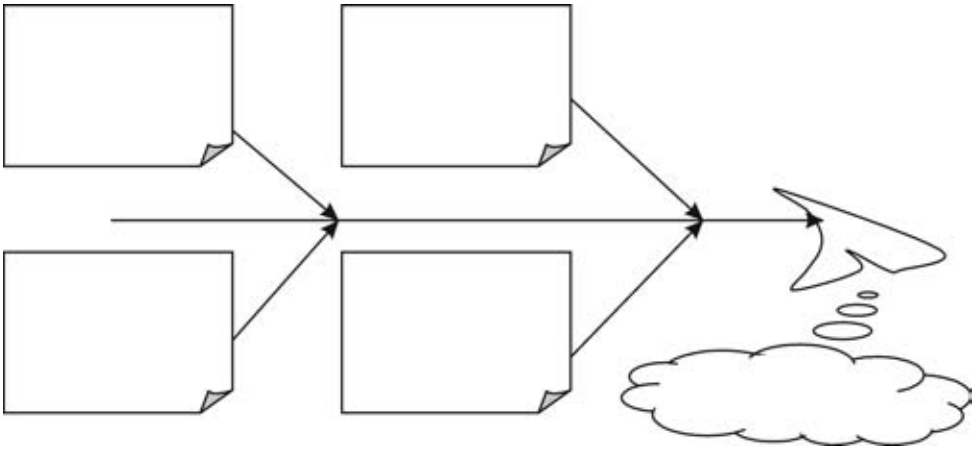


Figura 17.6. *Exemplu de matrice fishboning*

Fishboning-ul include, de regulă, 7 etape :

1. Moderatorul expune diagrama (pe tablă/flipchart), astfel încât să fie vizibilă pentru toţi participanţii ;
2. Timp de aproximativ 10 minute, participanţii notează, individual, propria listă de cauze ale problemei ;
3. Fiecare dintre participanţi enumeră posibilele cauze, iar acestea sunt notate de moderator pe diagrama *fishboning* ;
4. Întregul grup de participanţi revizuieşte cauzele propuse ; moderatorul notează modificările apărute până în momentul în care toţi participanţii sunt de acord asupra cauzelor ;
5. Moderatorul enumeră cauzele pe rând, iar grupul decide prin vot care dintre acestea sunt cele mai importante. Cauzele care nu primesc voturi sunt eliminate de pe diagramă ;
6. Fiecare membru numeşte, pe rând, cauzele pe care le consideră a fi cele mai importante din cele rămase, prin utilizarea unei scale cu 5 trepte (1 – cel mai important, 5 – cel mai puţin important) ;
7. Întregul grup discută forma finală a diagramei, iar aceasta rămâne expusă timp de câteva zile.

17.2. Metode bazate pe producerea ideilor şi rezolvarea de probleme

17.2.1. *Brainstormingul*

Una dintre metodele potrivite pentru utilizarea în instruirea şcolară, brainstormingul îşi propune atât să stimuleze creativitatea membrilor grupului, cât şi să încurajeze emiterea unor soluţii inovatoare pentru problemele vizate. Brainstormingul este cunoscut şi sub denumirea de „metoda evaluării amânate", regula de bază fiind ca afirmaţiile produse să nu fie supuse niciunei critici în etapa iniţială. Chiar şi o afirmaţie care iniţial pare eronată poate conduce ulterior spre descoperirea unui mod original de soluţionare a problemei. Totodată, absenţa criticii încurajează spontaneitatea şi eliminarea posibililor factori inhibitori.

Organizarea brainstormingului se realizează, de obicei, în trei etape :

1. Etapa productivă – reunirea grupului (în general eterogen şi format din 5-12 persoane) şi dezvoltarea cât mai multor idei (într-un interval de aproximativ o oră) ;
2. Perioada de „incubare" – reflecţia asupra ideilor emise ;
3. Etapa evaluativă – selectarea celor mai potrivite soluţii în acord cu problema vizată.

În funcţie de metoda de expunere a ideilor, se vor diferenţia patru tipuri de brainstorming :

a) metoda expunerii libere – membrii grupului au libertatea de a-şi expune ideile în mod spontan, moderatorul notându-le în forma şi ordinea în care au fost emise ;

sporirea libertăţii de exprimare prezintă însă şi dezavantajul unei expuneri a ideilor lipsite de coerenţă ;

b) metoda exprimării pe rând – moderatorul solicită participanţilor să îşi expună ideile pe rând, într-o ordine circulară ; totodată, aceştia pot opta să omită o circularitate şi să intervină atunci când le va veni din nou rândul ; avantajul acestei metode este că toţi membrii grupului vor beneficia de o atenţie egală ; cu toate acestea, ei sunt constrânşi să nu îşi exprime părerea decât atunci când le va veni rândul, ceea ce poate conduce la pierderea unui număr considerabil de idei ;
c) metoda bileţelelor – participanţii îşi vor exprima ideile în scris, iar moderatorul le va reuni la finalul sesiunii şi le va prezenta grupului ; această formă înlătură inhibiţia cauzată de exprimarea orală, însă, odată cu aceasta, şi fenomenul de „contagiune" a ideilor în cadrul grupului ;
d) metoda mixtă – este considerată a fi şi cea mai eficientă, deoarece subsumează avantajele tuturor metodelor expuse anterior ; participanţii îşi pot exprima ideile pe rând, însă moderatorul va nota pe o tablă ideile expuse, pentru ca oricare dintre membrii grupului să se poată ridica şi să extindă lista, în timp ce unul dintre colegi îşi expune verbal ideea. Ceilalţi participanţi pot astfel să internalizeze în mod concomitent atât ideea expusă oral, cât şi ideile prezentate pe tablă.

Indiferent însă de tipul de brainstorming ales, în desfăşurarea acestuia, moderatorul şi membrii grupului trebuie să respecte o serie de reguli în scopul eficientizării producerii de idei inovatoare, printre care :

a) toate ideile cu privire la tema discutată vor fi luate în considerare şi nu vor fi supuse criticii ;
b) moderatorul va încuraja producerea ideilor originale, chiar dacă, în aparenţă, pot fi considerate bizare ;
c) moderatorul va solicita producerea ideilor şi din partea membrilor mai puţin participativi ;
d) eventualele pauze pot fi depăşite prin reorientarea către o idee produsă anterior şi augmentarea acesteia cu noi opinii.

Este recomandat, de asemenea, ca regulile activităţii să fie expuse clar încă de la început sau să fie afişate într-un loc vizibil pentru toţi participanţii.

17.2.2. *Explozia stelară (*Starbursting*)*

Explozia stelară (*star* = stea ; *burst* = a exploda) este o metodă de dezvoltare a creativităţii, similară brainstormingului, bazată pe crearea de întrebări la întrebări.

Ideea sau problema de la care se pleacă se scrie pe o foaie de hârtie şi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul : *Ce ? Cine ? Unde ? De ce ? Când ?*

Lista de întrebări iniţiale poate genera altele neaşteptate care, posibil, solicită o şi mai mare concentrare pentru a răspunde la ele. Scopul metodei este de a obţine cât mai multe întrebări şi, astfel, cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de

stimulare a creativităţii individuale şi de grup. Facultativ, se poate proceda şi la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Metoda exploziei stelare este uşor de aplicat oricărei vârste şi unei palete largi de domenii. Nu este costisitoare şi nici nu necesită explicaţii amănunţite. Participanţii se prind repede în joc, acesta fiind, pe de o parte, o modalitate de relaxare şi, pe de altă parte, o sursă de noi descoperiri.

17.2.3. *Brainwriting-ul*

Metoda *brainwriting*-ului implică notarea ideilor apărute la nivel individual şi înaintarea acestora către următorul membru al grupului, care la va utiliza ca fundament pentru propriile idei. *Brainwriting*-ul poate îmbrăca mai multe forme, una dintre acestea fiind reprezentată de metoda *brainwriting*-ului 6-3-5. În cadrul acesteia, 6 persoane notează 3 idei într-un interval de 5 minute. Fiecăruia dintre participanţi îi este înmânată o fişă, conform tabelului 3. Acesta va trebui să noteze problema şi să emită 3 idei pe baza acesteia ; când cele 5 minute sunt epuizate, el va înmâna fişa colegului din dreapta şi o va primi, la rândul său, pe cea a colegului din stânga. Activitatea se încheie atunci când toate fişele sunt completate, ideile putând astfel să fie evaluate.

Tabelul 17.3. *Model de fişă utilizată în metoda* Brainwriting-*ului 6-3-5*

Problema :			
	Ideea 1	Ideea 2	Ideea 3
Participant 1			
Participant 2			
Participant 3			
Participant 4			
Participant 5			
Participant 6			

O altă formă a *brainwriting*-ului este *brainsketching*-ul. În cadrul acestuia, un număr de 4-8 persoane, aşezate în cerc, discută problema avută în vedere, iniţial în grup, iar apoi încearcă să realizeze individual o schiţă a unei posibile soluţii. Asemeni *brainwriting*-ului 6-3-5, participantul transmite schiţa persoanei din dreapta şi o primeşte pe cea a colegului din stânga sa, urmând să o dezvolte sau să o optimizeze. La finalul unui ciclu complet sau atunci când moderatorul consideră că a trecut suficient de mult timp, schiţele sunt strânse şi expuse în scopul evaluării ideilor la nivel de grup.

17.2.4. *Metoda concasării şi Tehnica SCAMPER*

Ca alternativă la brainstormingul tradiţional, metoda concasării propune modelarea obiectului sau a situaţiei propuse prin apelul la noi structuri sau strategii de aplicare ale acestora (Bouillerce, Carre, 2002), cum ar fi : augmentare, diminuare, transformare, inversare, mascare, îndepărtare etc. Anterior utilizării acestei tehnici ce vizează îmbunătăţirea

situaţiei curente, este totodată recomandabilă realizarea unei analize valorice, care are scopul de a identifica principalele trăsături ale obiectului studiat. Asemănătoare tehnicii concasării, literatura de specialitate propune, de asemenea, utilizarea tehnicii SCAMPER, care presupune urmărirea a 7 paşi:

1. S – Să substitui? (*Substitute ?*)
2. C – Să combin? (*Combine ?*)
3. A – Să adaptez? (*Adapt ?*)
4. M – Să modific, să măresc, să micşorez? (*Modify ? Magnify ? Minify ?*)
5. P – Să le ofer o altă întrebuinţare? (*Put to other uses ?*)
6. E – Să elimin? (*Eliminate ?*)
7. R – Să inversez, să reordonez? (*Reverse ? Rearrange ?*)

Fie că sunt utilizate individual sau în grupuri, atât tehnica concasării, cât şi tehnica SCAMPER propun o alternativă atractivă pentru stimularea producerii de idei creative şi încurajarea descoperirii unor soluţii noi, simple şi eficiente pentru problemele date.

17.2.5. *Metoda imunizării*

Considerată a fi „varianta negativă" a brainstormingului (Isaken, Treffinger, 1985), metoda imunizării propune identificarea tuturor contextelor în care situaţia analizată poate fi vulnerabilă. Pot fi adresate întrebări precum: „Ce dificultăţi pot apărea?", „Ce s-ar putea să nu funcţioneze?" sau „Care este cel mai grav lucru care se poate întâmpla?" etc.

Avantajele acestei metode constau în detectarea încă din momentele de debut ale acelor elemente care pot declanşa probleme ulterior şi „imunizarea" cu privire la acestea. Elementele identificate pot fi, de asemenea, ierarhizate în funcţie de gravitatea repercusiunilor pe care le pot cauza.

Pentru a evita apariţia unei stări generale de descurajare, pe care o astfel de metodă o poate produce în rândul participanţilor, este recomandată inversarea abordării în finalul activităţii, prin adresarea unor întrebări precum: „Ce va merge bine?", „Care este cel mai bun lucru care se poate întâmpla?" etc.

17.2.6. *Tehnica cubului*

Utilitatea acestei tehnici constă în facilitarea înţelegerii unei problematici, noţiuni, idei etc. prin apelul la operaţiile de gândire implicate în procesul de asimilare a unui conţinut. Tehnica presupune construirea unui cub pe ale cărui faţete se vor nota următoarele acţiuni: „Descrie!", „Compară!", „Asociază!", „Analizează!", „Aplică!" şi „Argumentează pro şi contra!". Participanţii vor trebui să arunce cubul, asemeni unui zar, şi să realizeze acţiunea corespunzătoare. Acţiunea poate porni fie de la lecturarea unui text, fie de la propunerea unei tematici din partea cadrului didactic. În ambele situaţii, scopul principal al activităţii este de a investiga în profunzime problematica în discuţie.

17.2.7. *Metoda piramidei/a bulgărelui de zăpadă*

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă are la bază împletirea activităţii individuale cu cea desfăşurată în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activităţii fiecărui membru al grupului într-un demers colectiv mai amplu, menit să conducă la soluţionarea unei sarcini sau a unei probleme date.

Fazele de desfăşurare a metodei piramidei :

1. Faza introductivă : profesorul prezintă datele problemei/sarcinii de studiat ;
2. Faza lucrului individual : elevii lucrează pe cont propriu la soluţionarea problemei timp de câteva minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.
3. Faza lucrului în perechi : elevii formează grupe de câte doi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor şi, în acelaşi timp, se notează dacă apar altele noi.
4. Faza reuniunii în grupuri mai mari : se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanţi, compuse din grupele mai mici existente anterior şi se reiau discuţiile pornind de la ideile la care s-a ajuns. Totodată, se urmăreşte găsirea răspunsurilor la întrebările rămase nesoluţionate.
5. Faza raportării soluţiilor în colectiv : întreaga clasă reunită analizează şi concluzionează asupra ideilor descoperite. Acestea pot fi notate pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toţi participanţii şi pentru a fi comparate. Se lămuresc şi răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul profesorului.
6. Faza decizională : se stabilesc/schematizează concluziile.

Ca şi celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi şi în colectiv, metoda piramidei prezintă avantajele stimulării învăţării prin cooperare şi ale sporirii încrederii în forţele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici şi apoi în colectiv. Totodată, se dezvoltă capacitatea de a emite soluţii inedite la problemele şi sarcinile dezbătute, urmărindu-se în acelaşi timp şi dezvoltarea spiritului de echipă şi a celui de întrajutorare.

17.3. Metode bazate pe reflecţie şi observaţie

17.3.1. *Jurnalul reflexiv*

Jurnalul reflexiv cuprinde însemnările elevului asupra aspectelor trăite în procesul cunoaşterii. Este o metodă prin care pot fi stimulate abilităţile metacognitive, elevul fiind pus în situaţia de a reflecta asupra propriului proces de învăţare, conştientizând :

1) dezvoltarea conceptuală obţinută ;
2) procesele mentale dezvoltate ;
3) sentimentele şi atitudinile experimentate (trăite).

Cunoscând efectele procesului personal de învăţare, elevul îşi poate contura un nou demers cognitiv.

În jurnalul reflexiv se trec în mod regulat experienţe, sentimente, opinii, gânduri împărtăşite cu un punct de vedere critic. Elevul este îndemnat să răspundă la întrebări de genul :

- Ce ai învăţat nou din această lecţie ?
- Cum ai învăţat ?
- Ce sentimente ţi-a trezit procesul de învăţare ?
- Care din ideile discutate ţi s-au părut mai interesante ?
- Care necesită o clarificare ?
- Ce dificultăţi ai întâmpinat ?
- Cum te simţi când înveţi la o anumiţă materie ?
- Cum poţi utiliza în viitor această experienţă de învăţare ?
- În ce măsură ceea ce ai studiat la cursuri ţi-a satisfăcut aşteptările ?
- Cum ţi-ar plăcea să înveţi în viitor următoarea temă (capitol, lecţie) ?
- Ţi-a plăcut experienţa (de învăţare) ? Dacă nu, de ce ?
- Dacă ai putea schimba ceva, ce ai face ?
- Adaugă alte comentarii care te preocupă.

Jurnalul reflexiv reprezintă un dialog al elevului purtat cu sine însuşi, din care învaţă despre propriile procese mintale. Prin această metodă se urmăresc trei probleme :

- *autoreglarea învăţării* (prin examinarea atitudinilor, a dedicaţiei şi a atenţiei concentrate în direcţia depăşirii unei sarcini de învăţare) ;
- *controlarea acţiunilor desfăşurate asupra sarcinii de învăţare* (prin analiza planificării, a demersurilor metodologice de rezolvare a sarcinii şi a rezultatelor obţinute) ;
- *controlarea cunoaşterii obţinute* (prin analiza noţiunilor asimilate, a lacunelor înregistrate şi a cauzelor acestora).

Jurnalul reflexiv este o modalitate reflexivă, deschisă şi flexibilă de evaluare prin care elevul poate să-şi exprime dorinţele şi satisfacţiile, dar şi propriile nemulţumiri ori aşteptări. Avantajul pentru profesorul este că poate să cunoască (cu voia elevului) şi alte aspecte care influenţează procesul învăţării şi astfel să-l ajute pe elev şi să sporească calitatea instruirii. Cunoscând aceste aspecte, se produce o mai mare apropiere între profesor şi elev, acesta din urmă simţindu-se înţeles. Pentru a fi eficient, jurnalul reflexiv trebuie completat periodic. Acest lucru presupune disciplină şi notarea cu regularitate a reprezentărilor elevilor, precum şi a punctelor de vedere critice. Nu este o muncă uşoară, deoarece elevii nu sunt obişnuiţi să reflecteze asupra muncii lor. Ei trebuie învăţaţi şi îndreptaţi treptat pe acest drum al analizei proprii, pentru a înţelege de ce este necesară şi cum trebuie făcută.

17.3.2. *Tehnica 3-2-1*

Tehnica 3-2-1 este folosită pentru a aprecia rezultatele unei secvenţe didactice sau a unei activităţi. Denumirea provine din faptul că elevii scriu :

- 3 termeni (concepte) din ceea ce au învăţat,
- 2 idei despre care ar dori să înveţe mai mult în continuare şi

- o capacitate, o pricepere sau o abilitate pe care consideră ei că au dobândit-o în urma activităţilor de predare-învăţare.

Avantajele acestei tehnici constau în faptul că elevii devin conştienţi de urmările demersului instructiv-educativ şi responsabili de rezultatele obţinute. Implicarea acestora creşte direct proporţional cu înţelegerea importanţei şi a necesităţii însuşirii unui conţinut ori a dobândirii unei priceperi încă din faza iniţială a predării. Acest fapt poate fi asigurat de profesor prin motivarea activităţilor ce vor fi întreprinse în continuare împreună şi prin comunicarea obiectivelor pentru elevi de la începutul activităţii.

Tehnica 3-2-1 poate fi considerată o bună modalitate de autoevaluare cu efecte formative în planul învăţării realizate în clasă. Este o cale de a afla rapid şi eficient care au fost efectele proceselor de predare şi învăţare, având valoare constatativă şi de feedback. Pe baza conexiunii inverse externe, profesorul poate regla procesele de predare viitoare, îmbunătăţindu-le, şi poate elabora programe compensatorii dacă rezultatele sunt sub aşteptări ori programe în concordanţă cu nevoile şi aşteptările elevilor.

Această modalitate complementară de evaluare, al cărei scop principal este de ameliorare şi nicidecum de sancţionare, răspunde deziderateloreducaţiei postmoderniste de a asigura un învăţământ cu un profund caracter formativ-aplicativ. Este un instrument al evaluării continue, formative şi formatoare, ale cărei funcţii principale sunt de constatare şi de sprijinire continuă a elevilor.

17.3.3. *RAI*

RAI (pentru mai multe informaţii despre această metodă vezi Oprea, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, 2003) are la bază stimularea şi dezvoltarea capacităţilor elevilor de a comunica (prin întrebări şi răspunsuri) ceea ce tocmai au învăţat. Denumirea provine de la iniţialele cuvintelor Răspunde-Aruncă-Interoghează/ Întreabă şi se desfăşoară astfel : la sfârşitul unei lecţii sau al unei secvenţe de lecţie, profesorul, împreună cu elevii, investighează rezultatele obţinute în urma predării-învăţării printr-un joc de aruncare a unei mingi mici şi uşoare de la un elev la altul. Cel care aruncă mingea trebuie să pună o întrebare din lecţia predată celui care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare şi apoi o aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Evident, interogatorul trebuie să cunoască răspunsul întrebării adresate. Elevul care nu cunoaşte răspunsul iese din joc, iar răspunsul va veni din partea celui care a pus întrebarea. Acesta are ocazia de a mai arunca încă o dată mingea şi, deci, de a mai pune o întrebare. În cazul în care cel care interoghează este descoperit că nu cunoaşte răspunsul la propria întrebare, este scos din joc, în favoarea celui căruia i-a adresat întrebarea.

RAI poate fi folosită la sfârşitul lecţiei, pe parcursul ei sau la începutul activităţii, când se verifică lecţia anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii de către profesorul ce asistă la joc a eventualelor lacune în cunoştinţele elevilor şi a reactualizării ideilor-ancoră.

RAI este adaptabilă la orice vîrstă, oricărui tip de conţinut, putând fi folosită la istorie, biologie, geografie, matematică, literatură, limbi străine etc.

Elevii sunt încântaţi de acestă metodă-joc de constatare reciprocă a rezultatelor obţinute, modalitate care se constituie în acelaşi timp şi ca o strategie de învăţare ce

îmbină cooperarea cu competiţia. Este o metodă de a realiza un feedback rapid, într-un mod plăcut, energizant şi mai puţin stresant decât metodele clasice de evaluare. Se desfăşoară în scopuri constatativ-ameliorative şi nu în vederea sancţionării prin notă sau calificativ. Permite reactualizarea şi fixarea cunoştinţelor dintr-un domeniu pe o temă dată. Exersează abilităţile de comunicare interpersonală, capacităţile de a formula întrebări şi de a găsi cel mai potrivit răspuns. Îndeplinirea sarcinii de investigator într-un domeniu s-a dovedit în practică mult mai dificilă decât cea de a răspunde la o întrebare, deoarece presupunea o cunoaştere şi o înţelegere mai profunde a materialului de studiat.

Antrenaţi în acest joc cu mingea, chiar şi cei mai timizi elevi se simt încurajaţi, comunică cu uşurinţă şi participă cu plăcere la o activitate care are în vedere atât învăţarea, cât şi evaluarea.

Există un oarecare suspans care întreţine interesul pentru RAI. Tensiunea este dată de faptul că nu ştii la ce întrebări să te aştepţi din partea colegilor tăi şi din faptul că nu ştii dacă mingea îţi va fi sau nu adresată. Astfel, RAI este şi un exerciţiu de promptitudine, atenţia participanţilor trebuind să rămână permanent trează şi distributivă.

RAI poate fi organizată cu toată clasa sau pe grupe mici, fiecare deţinând câte o minge. Membrii grupurilor se autoelimină treptat, rămânând cel mai bun din grup. Acesta intră apoi în finala căştigătorilor de la celelalte grupe, jocul desfăşurându-se până la rămânerea în cursă a celui mai bine pregătit. Dezavantajul ar fi acela că s-ar crea dezordine, mingea unui grup care ar cădea ar distrage celelalte grupuri. Profesorul supraveghează desfăşurarea jocului şi în final lămureşte problemele la care nu s-au găsit soluţii.

RAI poate fi folosită şi pentru verificarea cunoştinţelor pe care elevii şi le-au dobândit independent prin studiul bibliografiei recomandate. Accentul se pune pe ceea ce s-a învăţat şi pe ceea ce se învaţă în continuare prin intermediul creării de întrebări şi răspunsuri.

17.3.4. *Jurnalul cu dublă intrare*

Această tehnică pune accentul pe aportul adus de experienţa elevului în raport cu un text parcurs anterior. Tehnica presupune îndeplinirea a trei etape principale :

1. Parcurgerea cu atenţie a textului propus de cadrul didactic ;
2. Selectarea, de către fiecare elev, a unui fragment de text care a avut impact asupra acestuia (prin racordarea la o experienţă personală anterioară, prin propunerea unei perspective noi asupra unui conţinut etc.) ;
3. Împărţirea unei file în două coloane egale, pe care elevul va nota atât pasajul selectat din text (în partea stângă), cât şi reflecţiile personale cu privire la acesta (în partea dreaptă).

În realizarea acestei activităţi, elevul poate răspunde la întrebări precum : „De ce ai ales acest fragment ? ”, „Ce anume, din experienţa personală, se reflectă în fragmentul ales ? ”, „Care sunt întrebările pentru care ai vrea să primeşti un răspuns, în ceea ce priveşte pasajul ales ? ” etc.

17.3.5. *Tehnica Bulei de gândire (*Thought bubble*)*

Conform lui Collie şi Slater (1987), tehnica porneşte de la parcurgerea unui text narativ sau dramatic şi susţine cititorul în a conştientiza interacţiunea dintre mediul extern al personajelor (cel al acţiunii şi aparenţelor) şi cel intern (al gândurilor şi sentimentelor). Elevilor li se poate solicita să îşi imagineze şi să noteze dialogul „interior" al personajelor, care se desfăşoară în paralel cu cel „exterior", prezentat în textul lecturat. Pentru a facilita notarea acestor dialoguri, elevii pot completa un tabel similar celui expus în continuare.

Tabelul 17.4. *Exemplu de tabel ce poate fi utilizat în tehnica Bulei de gândire*

	Dialogul extern	Gândul care îl acompaniază
Replica 1		
Replica 2		

17.3.6. *Tehnica Aici şi Acolo (*Here and There*)*

Asemenea tehnicii anterioare, tehnica Aici şi acolo"a fost dezvoltată în scopul de a înlesni studierea particularităţilor personajelor ce aparţin unui text literar. Elevilor li se cere să speculeze asupra modului în care s-ar comporta personajele şi ce ar spune sau ar gândi acestea dacă s-ar afla într-o situaţie care nu aparţine naraţiunii originale. Totodată, elevii trebuie să îşi imagineze cum ar reacţiona ei înşişi dacă ar fi un personaj în respectiva lucrare literară.

În utilizarea acestei tehnici, cadrul didactic le poate cere elevilor să îşi imagineze că unul dintre personaje a venit în vizită în oraşul lor şi poate porni de la o serie de întrebări precum: „Unde ar merge personajul prima dată?", „Ce ar dori să facă?", „Ce ar dori să cumpere?" etc. Personajul poate fi „invitat" apoi în casa elevilor sau chiar în camera lor, iar cadrul didactic poate adresa întrebări precum: „Unde s-ar aşeza?", „Ce ar observa prima dată în cameră?", „Despre ce ar discuta?" etc. O ultimă etapă ar putea constitui „plasarea" personajului într-o situaţie neobişnuită, care ar solicita un răspuns rapid, şi reflectarea asupra modului în care acesta ar reacţiona. Spre exemplu, cineva se apropie de el pe stradă, în fugă, şi îi cere bani, spunând că şi-a pierdut portofelul şi are nevoie urgent de ei. Care este reacţia personajului?

În încheierea acestor etape, rolurile sunt inversate, iar de data aceasta elevii sunt cei care pornesc spre universul personajelor şi speculează cum s-ar comporta în mediul acestora.

17.3.7. *Metoda interacţiunii observate (acvariului/*Fishbowl*)*

În cadrul acestei metode, participanţii sunt împărţiţi în două grupe: cei care participă activ la o dezbatere şi observatorii acestei dezbateri. Pentru realizarea unei activităţi ce utilizează această metodă, scaunele din clasă vor fi dispuse în două cercuri concentrice,

iar elevii îşi vor alege singuri locul unde vor să se aşeze. După ce moderatorul expune pe scurt regulile de desfăşurare ale activităţii, cercului interior îi este acordat un timp de aproximativ 10 minute pentru a dezbate problema propusă. Pe parcursul dezbaterii, cei aflaţi în cercul exterior au acelaşi timp la dispoziţie pentru a observa modul în care discută şi relaţionează cercul interior, gradul de contribuţie al participanţilor sau eventuala apariţie a conflictului şi strategiile adoptate pentru soluţionarea acestuia. Cercul exterior realizează acest lucru prin completarea unor fişe de observare, elaborate de cadrul didactic anterior începerii activităţii. Activitatea se încheie prin prezentarea informaţiilor observate de cercul exterior. Participanţii fac apoi schimb de cercuri şi este propusă o nouă idee pentru dezbatere.

O tehnică asemănătoare tehnicii acvariului este tehnica consultanţilor. Participanţii sunt dispuşi în acelaşi mod ca cel anterior, însă cei din cercul exterior nu vor mai îndeplini rolul de observatori, ci de consultanţi ai cercului interior, fiind astfel mult mai implicaţi în problematica dezbătută.

Alături de încurajarea atenţiei şi sporirea abilităţii de observare, avantajul abordării unei astfel de metode constă, în principal, în fuzionarea lucrului în microgrupuri cu participarea concomitentă a întregului colectiv.

17.4. Metode bazate pe jocul de rol

17.4.1. *Pălăriile gânditoare*

Este un tip de joc de rol interactiv, de stimulare a creativităţii participanţilor. Totul porneşte de la interpretarea de roluri în funcţie de pălăria aleasă. Rolurile se pot inversa, participanţii fiind liberi să spună ce gândesc, cu condiţia să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Sunt 6 *pălării gânditoare,* fiecare având câte o culoare : alb, roşu, galben, verde, albastru şi negru. Culoarea pălăriei este cea care defineşte rolul. Astfel :

Pălăria albă : oferă o privire obiectivă asupra informaţiilor ; este neutră ; este concentrată pe fapte obiective şi imagini clare ; stă sub semnul gândirii obiective ;

Pălăria roşie : dă frâu liber imaginaţiei şi sentimentelor ; oferă o perspectivă emoţională asupra evenimentelor ; roşu poate însemna şi supărare sau furie ; descătuşează stările afective ;

Pălăria neagră : exprimă prudenţa, grija, avertismentul, judecata ; oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situaţiei în discuţie ; este perspectiva gândirii negative, pesimiste ;

Pălăria galbenă : oferă o perspectivă pozitivă şi constructivă asupra situaţiei ; culoarea galbenă simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul ; este gândirea optimistă, constructivă pe un fundament logic ;

Pălăria verde : exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă ; este verdele proaspăt al ierbii, al vegetaţiei, al abundenţei ; este simbolul fertilităţii, al producţiei de idei noi, inovatoare ;

Pălăria albastră : exprimă controlul procesului de gândire ; albastru e rece ; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător şi atotcunoscător ; supraveghează şi dirijează bunul mers al activităţii ; este preocuparea de a controla şi de a organiza.

Participanţii trebuie să cunoască foarte bine semnificaţia fiecărei culori şi să-şi reprezinte fiecare pălărie, gândind din perspectiva ei. Nu pălăria în sine contează, ci ceea ce semnifică ea, ceea ce induce culoarea fiecăreia. *Pălăriile gânditoare* pot fi purtate pe rând de participanţi sau toţi subiecţii antrenaţi în discuţie pot fi sub aceeaşi pălărie în acelaşi timp. Astfel se pot folosi formule de genul: *„Hai să încercăm şi pălăria verde. Căutăm idei noi"* sau „Să lăsăm pălăria neagră, s-o probăm pe cea galbenă". Cineva care nu este încântat de ideea pusă în discuţie nu face niciun efort să găsească elemente pentru dezvoltarea ei. Utilizând această metodă, gânditorul este provocat să schimbe pălăriile, gândind alternativ, facilitându-se astfel posibilitatea de exprimare, deoarece nu este constrâns să aibă doar o singură perspectivă. În loc să gândească în contradictoriu, participanţii la discuţii dezvoltă o explorare creativă, bazată pe cooperare.

Important este ca fiecare participant să facă efortul de a folosi toate pălăriile. *Pălăriile gânditoare* sunt folosite pentru a determina indivizii să-şi schimbe perspectiva de gândire, să ia în considerare şi alte puncte de vedere.

17.4.2. *Frisco*

Asemnănătoare cu pălăriile gânditoare, Frisco are la bază tot interpretarea din partea participanţilor a unui rol specific, abordând o problemă din mai multe perspective. Astfel, membrii grupului vor trebui să joace fiecare, pe rând, rolul consevatoristului, rolul exuberantului, rolul pesimistului şi rolul optimistului.

Tehnica propusă de echipa de cercetare Four boys of Frisco (cei patru băieţi din San Francisco) vizează identificarea problemelor complexe şi dificile care pot fi rezolvate pe căi simple şi eficiente. Ea are la bază un tip de brainstorming regizat şi solicită din partea participanţilor capacităţi empatice, spirit critic, purând accent pe stimularea gândirii, a imaginaţiei şi a creativităţii.

17.4.3. Rolestorming-*ul*

O variantă a brainstormingului, *rolestorming*-ul solicită participanţilor să îşi asume identităţi noi şi să îşi exprime opinia în conformitate cu rolul îndeplinit. În scopul producerii de idei, se va urma aceeaşi procedură ca cea a brainstormingului, diferenţa constând însă în faptul că fiecare dintre membrii grupului va emite idei din postura personajului reprezentat. Este recomandat, de asemenea, ca rolurile asumate de participanţi să fie schimbate periodic, pentru ca fiecare dintre aceştia să aibă şansa abordării problemei din cât mai multe perspective.

O versiune atractivă a acestei metode este *tehnica supereroului*. Tehnica urmăreşte aceleaşi principii ca *rolestorming*-ul, însă identităţile asumate de participanţi sunt cele ale unor supereroi, ceea ce poate spori motivarea participanţilor şi stimula producerea unor idei şi soluţii chiar mai creative şi neaşteptate.

Alături de emiterea unor soluţii originale şi încurajarea cooperării intragrupale, un alt avantaj al *rolestorming*-ului este de a reduce eventuala inhibiţie a participanţilor în susţinerea unor idei neobişnuite. Pretinzând că aceste idei nu aparţin participantului însuşi, ci rolului asumat, disponibilitatea de a le exprima sporeşte considerabil.

17.5. Metode bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului

17.5.1. *Tehnicile TGT şi STAD*

Tehnica TGT (Teams-Games-Tournaments – Echipe-Jocuri-Turnee) (DeVries, 1980) face apel la utilizarea competiţiei în învăţare şi urmăreşte parcurgerea următoarelor etape :

1. împărţirea elevilor în grupuri de 4-5 persoane de niveluri diferite ;
2. desfăşurarea unei serii de jocuri, construite cu scopul de a testa şi aprofunda conţinuturile predate anterior ;
3. organizarea, la finalul săptămânii, a unui „turneu" în care elevii, împărţiţi de data aceasta în grupuri cu abilităţi egale, concurează cu reprezentanţi din alte echipe, în scopul colectării a cât mai multe puncte.

Asemănătoare tehnicii TGT, tehnica STAD (Student-Teams-Achievement-Divisions – Metoda învăţării pe grupe mici) propune, de asemenea, învăţarea în cadrul microgrupurilor, însă evaluarea se realizează de data aceasta la nivel individual, şi nu prin compararea cu ceilalţi membri. În utilizarea acestei tehnici este necesară urmărirea câtorva direcţii (*apud* Friedman, Fisher, 1998), printre care :

a) fiecare elev primeşte un scor iniţial în funcţie de performanţa sa anterioară ;
b) elevii sunt împărţiţi în grupuri eterogene (din punctul de vedere al abilităţilor, genului etc.) ;
c) conţinutul care urmează a fi asimilat este expus iniţial de cadrul didactic ;
d) responsabilitatea performanţei fiecărui elev revine tuturor membrilor unei echipe ;
e) ulterior sesiunilor de lucru, elevii sunt evaluaţi individual, iar calcularea scorului se realizează în relaţie cu scorul primit iniţial ;
f) suma punctelor obţinute în final de elevi este împărţită la numărul membrilor grupului de lucru, rezultând astfel o medie a nivelului de sporire a performanţei la nivel de grup.

Metoda STAD este utilă, prin urmare, nu numai pentru îmbunătăţirea performanţelor individuale şi stimularea cooperării între participanţi, ci şi pentru creşterea nivelului de responsabilizare al elevilor în raport cu rezultatele grupului din care fac parte.

17.5.2. *Predarea reflexivă*

Această tehnică oferă elevului rolul de cadru didactic, acesta fiind pus în situaţia de a urmări o serie de obiective instrucţionale şi de a alege cele mai potrivite metode în scopul instruirii colegilor din grupul de care aparţine. Utilizarea acestei metode presupune îndeplinirea a zece etape (Moore, 1994) :

1. împărţirea clasei în grupuri de 4-6 elevi ;
2. alegerea unui elev din fiecare grup spre a îndeplini rolul de profesor ;

3. urmărirea, de către elevii selectaţi, a unor obiective identice, însă cu libertatea de a alege propriile metode de instruire ;
4. pregătirea elevilor-profesori în colţuri diferite ale clasei şi într-un interval de 15-20 de minute ;
5. elevii-profesori vor trebui să îşi ghideze demersul didactic pornind de la două elemente-cheie : achiziţiile şi satisfacţia pe care colegii le vor demonstra în urma instruirii realizate de elevii-profesori ;
6. elevii ce urmează a fi instruiţi vor trebui să se comporte firesc, la fel ca într-o situaţie şcolară obişnuită ;
7. evaluarea rezultatelor obţinute în urma experienţelor de învăţare şi predare ;
8. evaluarea gradului de satisfacţie al elevilor instruiţi de colegii lor ;
9. discutarea cu întreaga clasă atât a elementelor pozitive constate în timpul acestei activităţi, cât şi a celor care necesită îmbunătăţiri ;
10. delectarea unor elevi diferiţi pentru a îndeplini rolul de profesor şi reluarea procesului până când toţi participanţii se vor fi regăsit în ambele ipostaze.

17.5.3. *Metoda mozaicului*

Metoda mozaicului este bazată pe învăţarea în echipă (*team-learning*). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină „expert". El are în acelaşi timp şi responsabilitatea instruirii colegilor de clasă, după ce a devenit „expert" în sarcina sa.

Etape şi faze :

1. Pregătirea materialului de studiu :

Profesorul stabileşte tema de studiu, o împarte în subteme, realizând câte o fişă-expert care va fi oferită fiecărui elev cu numărul corespunzător sarcinii.

2. Organizarea colectivului în echipe de învăţare :

Este important ca fiecare echipă să aibă numărul de elevi componenţi egal cu cel al grupurilor din clasă. De pildă, dacă avem 4 grupe/echipe de învăţare, vom avea şi 4 elevi în fiecare echipă.

Păstrând exemplul de mai devreme, fiecare elev din echipă primeşte un număr de la 1 la 4, având ca sarcină să studieze în mod independent subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învăţare formate vor aprofunda (pentru moment în mod îndependent !) subtema cu numărul 1. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2, şi aşa mai departe.

3. Constituirea grupurilor de experţi :

După ce au parcurs faza de lucru independent, experţii cu acelaşi număr formează grupe noi : experţii care au studiat aceeaşi subtemă pentru a o dezbate împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 părăsesc echipele de învăţare iniţiale şi se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează şi ceilalţi elevi cu numerele 2, 3 şi 4. Au loc discuţii pe baza datelor şi a materialelor avute la dispoziţie, se adaugă elemente noi şi se stabileşte modalitatea în care noile cunoştinţe vor fi transmise şi celorlalţi membri din echipa iniţială. Fiecare elev este membru într-un grup de experţi şi face parte dintr-o echipă de învăţare.

Din punctul de vedere al aranjamentului în spaţiu, mesele de lucru ale grupurilor de experţi trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă pentru a nu se deranja reciproc.

Scopul comun al fiecărui grup de experţi este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învăţări şi, ulterior, a instruirii colegilor din echipa iniţială de învăţare.

4. Reîntoarcerea în echipa iniţială de învăţare :

Experţii îşi instruiesc colegii din echipele iniţiale de învăţare. Fiecare elev are un dublu rol : de a-i învăţa pe colegi despre subtema în care el a devenit expert şi de a învăţa la rândul său despre celelalate subteme de la colegii săi, experţi în alte subteme. Modalitatea de prezentare a noilor informaţii trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoţită de suporturi audio-vizuale şi/sau diverse materiale.

Specialiştii într-o subtemă pot demonstra o idee, pot citi un raport, pot ilustra ideile cu ajutorul diagramelor, desenelor, fotografiilor sau pot folosi suporturi media. Membrii grupului de învăţare sunt stimulaţi să discute, să pună întrebări şi să noteze, fiecare realizându-şi propriul plan de idei.

5. Evaluarea :

Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment, elevii sunt gata să demonstreze ce au învăţat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate da spre rezolvare fiecărui elev o fişă de evaluare. Dacă se recurge la evaluarea orală, atunci fiecărui elev i se va adresa o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei. Astfel „mozaicul" iniţial (totalitatea fişelor de învăţare/fragmentelor de text) este reconstruit în mintea fiecărui particiant.

17.5.4. *Controversa creativă (structurată/academică)*

Utilizarea acestei metode este benefică nu doar în ceea ce priveşte stimularea interrelaţionării dintre participanţi, ci şi pentru dezvoltarea creativităţii şi a abilităţilor de rezolvare de probleme şi luare de decizii. Controversa creativă este similară dezbaterii, însă porneşte de la premisa că în situaţiile din viaţa reală, adevărul nu este întotdeauna singular sau general valabil. De aceea, finalul acestei metode nu presupune determinarea unui singur învingător, ci atingerea unui compromis din partea tuturor participanţilor. Literatura de specialitate propune două posibile modele ale acestei metode. Primul dintre acestea (Johnson, Johnson, Holubee, 1993) presupune îndeplinirea a 7 etape :

1. moderatorul expune problema ce urmează a fi discutată ;
2. participanţii sunt grupaţi în perechi, studiază problema în literatura de specialitate şi notează atât argumentele, cât şi contraargumentele în legătură cu problematica vizată ;
3. echipele se reunesc şi discută argumentele pro şi contra de pe poziţii adverse, dar într-o manieră deferentă ;
4. echipele inversează rolurile şi încearcă să pledeze, pentru punctul de vedere opus ;
5. participanţilor li se solicită să renunţe la rolul de susţinători ai uneia dintre părţi şi să elaboreze individual un raport scris bazat pe compromis ;
6. participanţilor li se administrează un test pe baza problemei dezbătute şi primesc puncte suplimentare dacă toţi partenerii acestora din echipele iniţiale obţin un scor apropiat de criteriile stabilite ;
7. în decurs de aproximativ 10 minute, echipele vor realiza un raport oral în care vor prezenta compromisul la care a ajuns întregul grup.

Cel de-al doilea model (Watters, 1996) presupune parcurgerea a 6 etape, în loc de 7, astfel :

1. instructorul prezintă problematica avută în vedere ;
2. participanţii, de data aceasta în mod individual, cercetează în literatura de specialitate şi elaborează un document scris unde notează argumentele pro şi contra pentru problema stabilită ;
3. moderatorul împarte cursanţii în microgrupuri, în scopul organizării unui viitor joc de rol ; unei jumătăţi dintre acestea li se cere să aleagă cele mai bune trei argumente, iar celeilalte jumătăţi – trei contraargumente ;
4. instructorul solicită primei jumătăţi să prezinte şi să susţină argumentele pro ; celeilalte jumătăţi i se cere să comenteze argumentele expuse, apoi procedeul se inversează : jumătatea contra îşi expune argumentele, iar ceilalţi emit comentarii cu privire la acestea ; procesul se repetă de mai multe ori, cele două grupuri alternând expunerea argumentelor ;
5. participanţii renunţă la susţinerea uneia sau alteia dintre poziţii şi încearcă să găsească o variantă de compromis ; soluţiile de compromis sunt notate pe tablă, alături de comentariile participanţilor ;
6. unul dintre participanţi sau instructorul însuşi realizează un rezumat al sesiunii de dezbatere.

Alături de încurajarea cooperării dintre participanţi şi a rezolvării de probleme în mod creativ, această metodă dezvoltă totodată competenţa socială şi deprinderea de a accepta şi gestiona poziţiile diferite de cea proprie.

17.5.5. *Schimbă perechea sau cercurile concentrice*

Tehnica schimbării perechii are la bază activitatea elevilor în perechi astfel : se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanţi ; se formează două cercuri concentrice, elevii fiind faţă în faţă, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru care poate fi realizată în doi. Fiecare pereche discută şi-şi notează ideile. La un semnal stabilit anterior, cei din cercul exterior se rotesc în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor, până se ajunge din nou la perechea iniţială. De fiecare dată, sarcina de lucru este reluată sau schimbată. În final, cei care au fost pe cercul interior se reunesc pentru a concluziona. La fel procedează şi cei de pe cercul exterior. Astfel, elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei, fiecare implicându-se în activitate şi aducându-şi contribuţia la rezolvarea sarcinii. *Împreună cu profesorul, concluziile obţinute pot fi integrate într-o schemă a conţinuturilor studiate.*

*

În cele ce urmează propunem o trecere în revistă a tuturor metodelor şi tehnicilor expuse anterior, alături de o serie de sugestii şi exemple de utilizare a acestora în învăţământul primar şi preşcolar. Exemplele de utilizare vor fi în conformitate cu temele propuse de programele şcolare în vigoare. Trebuie reiterat faptul că sugestiile propuse nu constituie unica modalitate de aplicare a metodelor/tehnicilor expuse, ci doar o propunere de context în care acestea ar putea fi integrate. Posibilităţile de utilizare a metodelor sunt însă extrem de variate, iar cadrul didactic este încurajat să apeleze la acestea

oricând sunt în concordanţă cu obiectivele propuse, cu dimensiunea şi specificitatea grupului de elevi, cu spaţiul disponibil şi timpul dedicat activităţii.

Metode/Tehnici de predare-învăţare	Sugestii şi exemple de utilizare a metodelor/tehnicilor în învăţământul primar şi preşcolar
Metode bazate pe analiză/organizare conceptuală	
Hărţile conceptuale	Hărţile conceptuale pot fi folosite pentru învăţarea, consolidarea, dar şi evaluarea părţilor de vorbire sau de propoziţie. Astfel, pentru substantiv se pot adăuga, pe măsură ce sunt studiate, următoarele noţiuni (cu culori diferite): fel (comun şi propriu), număr (singular şi plural), gen (masculin feminin, neutru) şi mai apoi şi cazul (N, Ac, D, G, V), completând schema cu exemple.
Hărţile mentale	Pe baza unei teme precum „Planeta Pământ", la disciplina Matematică şi Explorarea Mediului, copiii/elevii pot fi încurajaţi să realizeze o hartă mentală cu propriile desene. Spre exemplu, în centru va fi desenată planeta Pământ, iar ramurile vor fi reprezentate de desene ale unor elemente pe care aceştia le consideră a fi în relaţie cu nodul central (de pildă, un lac, o pădure, case, un grup de oameni etc.).
Diagrama Venn	Elevii pot realiza o astfel de diagramă, la disciplina *Matematică*, pentru a evidenţia asemănările şi deosebirile dintre un pătrat şi un dreptunghi. Un alt exemplu, pentru disciplina Ştiinţe ale naturii, ar putea fi identificarea asemănărilor şi diferenţelor dintre procesul de ardere şi cel de coacere.
Cardurile cu sarcini (*Task cards*)	Pot fi utilizate pentru consolidarea unor noţiuni variate precum „Părţile de vorbire", „Formele de relief", „Descoperiri geografice" etc. (Spre exemplu, pe o jumătate a cartonaşului se va nota „Substantivul este partea de vorbire care", iar pe cealaltă – „denumeşte fiinţe, obiecte, locuri, fenomene ale naturii etc.", sau, pe o parte a cartonaşului – „Cristofor Columb a descoperit", iar pe cealaltă „America" etc.).
Harta kinestezică	Utilizarea unei astfel de hărţi poate porni de la tema „Modificări observabile şi repere de timp". Fiecare foaie va conţine un reper temporal („oră", „zi", „săptămână", „lună", „an"), iar elevii vor trebui să păşească pe ele în ordinea indicată prin săgeţi şi să explice la ce fac referire şi care este relaţia dintre aceste noţiuni.
Tehnica Lotus	Se poate constitui o hartă conceptuală plecând de la tema „Plantele medicinale". Participanţii dau exemple de 8 plante medicinale pe care le cunosc. Apoi se formează 8 grupe corespunzătoare celor 8 plante alese ce urmează a fi analizate, dezvoltând alte 8 idei despre fiecare, ca de exemplu: când înfloreşte, când se recoltează cum arată, pentru ce afecţiuni este recomandată, cum se foloseşte etc.
Matricea obţinerii de date	Matricea poate fi integrată în prima oră de curs la o anumită disciplină. Spre exemplu, în prima lecţie de Ştiinţe ale naturii, elevii sunt rugaţi să completeze informaţiile pe care le cunosc deja, ce *ar trebui* să înveţe şi ce *ar dori* să înveţe la această disciplină.
Diagrama cauzelor şi a efectului	La disciplina Educaţie civică, profesorul expune o problemă ce ţine de „Comportamentele moral-civice" (spre exemplu, o persoană care a demonstrat un comportament conflictual sau agresiv într-o anumită situaţie). Elevii sunt rugaţi să răspundă la întrebările „Cine?", „Ce?", „Când?", „Unde?", „Cum?" şi „De ce?", identificând astfel principalele cauze ale unui comportament de acest gen. În încheiere, elevii pot, de asemenea, să propună variante pentru soluţionarea acestei probleme şi pentru cultivarea unui comportament prosocial.

Tehnica *fihsboning*	Poate fi utilizată la disciplina Geografie pentru a răspunde la o întrebare precum „De ce planeta Pământ mai este numită şi «Planeta albastră» sau «Planeta verde»?” Pe „scheletul” peştelui, elevii notează posibilele cauze care au determinat atribuirea acestor denumiri (spre exemplu, „este singura planetă pe care există viaţă”, „este formată în mare parte din apă”, „deţine numeroase zone cu vegetaţie deasă”, „fotografiile din spaţiu o prezintă ca fiind albastră” etc.).
Tehnica Sus şi Jos	Pornind de la o temă precum „Ocrotirea mediului înconjurător apropiat”, elevii sunt rugaţi să reflecteze asupra modului în care adulţii ar putea contribui la protejarea mediului, cât şi asupra acţiunilor pe care le-ar putea îndeplini copiii cu o vârstă mai mică decât a lor, în vederea realizării acestui scop.
METODE BAZATE PE PRODUCEREA IDEILOR ŞI REZOLVAREA DE PROBLEME	
Brainstormingul	Poate fi integrat la Limba şi literatura română, pentru stimularea relatării unei întâmplări imaginate pe baza unor întrebări de sprijin (precum „Ce auzim?”, „Ce vedem?” etc.). Iniţial, cadrul didactic lecturează o povestire, fără a include şi finalul acesteia. Apoi, prin metoda brainstormingului, elevii sunt rugaţi să ofere idei pentru crearea unui final la această poveste. Cadrul didactic notează toate aceste idei pe tablă, fără a le supune criticii. Într-o a doua etapă, elevii pot fi rugaţi să revizuiască aceste idei şi să le îmbine pe cele care ar putea crea cea mai originală încheiere. În final, încheierea propusă de elevi poate fi comparată cu cea originală.
Explozia stelară (*Starbursting*)	Anterior expunerii unei teme precum „Al.I. Cuza şi Unirea”, elevii pot fi încurajaţi să formuleze cât mai multe întrebări pe baza acestui subiect (spre exemplu, „Când a avut loc?”, „Cine a mai fost implicat?”, „Cum s-a întâmplat?” etc.), ale căror răspunsuri doresc să le afle în lecţia curentă.
***Brainwriting*-ul şi *Brainsketching*-ul**	Un exemplu de simplificare a acestei metode pentru elevii de vârstă şcolară mică ar putea fi înlocuirea textului scris cu desenul. Copiilor li se lecturează o scurtă poveste, iar apoi sunt rugaţi să o reprezinte prin desen. Fiecare copil începe un desen, iar după un interval de timp stabilit de cadrul didactic (aproximativ 4-5 minute), copiii pasează propriul desen către colegul din dreapta şi îl primesc pe cel al colegului din stânga, unde vor adăuga elementele care, în opinia acestora, lipsesc din desen. Procesul se continuă până când se realizează un ciclu complet. La final, pot fi discutate asemănările şi diferenţele dintre acestea, iar apoi pot fi expuse pe panoul grupei/clasei.
Metoda concasării şi Tehnica SCAMPER	Metodele pot fi utilizate pentru exersarea abilităţilor de efectuare a adunărilor şi scăderilor. Elevilor li se dă o planşă împărţită în două, în centrul căreia este notată o anumită sumă (spre exemplu, 1,15 lei), şi un set de monede diferite (pot fi de jucărie), care pot forma cifra centrală. Elevii sunt rugaţi să le asambleze pe planşă, astfel încât monedele plasate pe fiecare dintre jumătăţile acesteia să însumeze 1,15 lei. În acest joc, elevii vor trebui să efectueze diferite acţiuni, precum adunare, scădere, înlocuire, eliminare, inversare etc.
Metoda imunizării	Pe o temă precum „Poluarea mediului”, elevii pot emite cât mai multe idei cu privire la repercusiunile acţiunii continue de poluare asupra mediului înconjurător. O astfel de abordare îi poate stimula să conştientizeze efectele negative ale lipsei de interes faţă de conservarea şi protecţia mediului şi necesitatea desfăşurării, din timp util, a acţiunilor preventive. Pentru a încheia într-o notă pozitivă, elevii pot fi rugaţi să enumere efectele pozitive ale respectului faţă de mediu.

Tehnica cubului	Tehnica poate fi utilă în dezvoltarea receptivităţii faţă de mesajele exprimate prin limbaj vizual (la disciplina „Arte vizuale şi abilităţi practice"). Elevilor li se prezintă o fotografie şi un tablou pe aceeaşi temă şi, prin utilizarea cubului, sunt încurajaţi să le descrie, compare, analizeze etc.
Metoda piramidei/a bulgărelui de zăpadă	Apelul la această metodă se poate face pentru o problemă de matematică ce prezintă un grad mai înalt de dificultate şi ale cărei soluţii va fi mai uşor de descoperit în urma unui efort colectiv. Poate fi, de asemenea, o problemă de perspicacitate (adecvată vârstei elevilor), selectată din colecţia *Marea carte a jocurilor minţii* (Moscovich).
METODE BAZATE PE REFLECŢIE ŞI OBSERVAŢIE	
Jurnalul reflexiv	În situaţia în care elevii îşi exprimă acordul cu privire la împărtăşirea impresiilor personale asupra procesului cunoaşterii, aceştia vor fi rugaţi să le noteze la finalul lecţiilor. Fiecare elev îşi poate nota opinia pe o fişă perforată, dedicată acestuia ; la final, cadrul didactic va colecta aceste fişe pe care le poate organiza într-un caiet mecanic ce va forma un jurnal „colectiv" al clasei. Astfel, îi va fi la îndemână să afle rapid care sunt opiniile şi necesităţile tuturor elevilor cu privire la procesul de predare-învăţare şi să îl adapteze în funcţie de acestea.
Tehnica 3-2-1	Tehnica poate fi utilizată la finalul unei secvenţe didactice sau al unei activităţi. Spre exemplu, în cadrul unei lecţii de Arte vizuale şi abilităţi practice, la finalul unei secvenţe în care elevii au utilizat tehnica Batik (introducerea unei coli îndoite în culoare), aceştia sunt rugaţi să noteze trei termeni-cheie din ceea ce au învăţat, două idei pe care ar dori să le aprofundeze şi o abilitate pe care tocmai au dobândit-o. Acestea pot fi discutate în timpul lecţiei sau pot fi colectate, organizate şi utilizate în aceeaşi modalitate ca metoda anterioară.
Metoda RAI	RAI poate fi folosită la sfârşitul lecţiei, pe parcursul ei sau la începutul activităţii, când se verifică lecţia anterioară, înaintea începerii noului demers didactic, în scopul descoperirii de către profesorul ce asistă la joc,a eventualelor lacune în cunoştinţele elevilor şi al reactualizării ideilor-ancoră. Pot fi sugerate următoarele întrebări : – Ce ştii despre..... ? – Care sunt ideile principale ale lecţiei..... ? – Despre ce ai învăţat în lecţia..... ? – Care este importanţa faptului că..... ? – Cum justifici faptul că..... ? – Care crezi că sunt consecinţele faptului..... ? Această metodă complementară de evaluare poate fi folosită atât cu şcolarii mici, cât şi cu licenii sau studenţii, solicitând, în funţie de vârstă, întrebări cât mai divers formulate şi răspunsuri complete. Întrebările pot să devină, pe parcursul desfăşurării metodei, din ce în ce mai grele. RAI este adaptabilă oricărui tip de conţinut, putând fi folosită la istorie, biologie, geografie, matematică, literatură, limbi străine etc.
Jurnalul cu dublă intrare	Pentru explorarea normelor morale care reglementează relaţiile cu ceilalţi oameni sau identificarea unor trăsături morale ale acestora, elevilor li se pot oferi spre lecturare trei fabule cu mesaje morale diferite (spre exemplu, *Broasca ţestoasă şi iepurele*, *Băiatul care a strigat „lupul"* şi *Casa cu o mie de oglinzi*). Pentru coloana din stânga a jurnalului aceştia sunt rugaţi să selecteze şi să noteze un fragment din aceste fabule pe care îl consideră semnificativ (posibil, în raport cu o experienţă personală). Pe coloana din dreapta pot nota motivul pentru care l-au ales, reflecţiile personale cu privire la acesta sau întrebări pe baza fragmentului la care ar dori să primească un răspuns.

Tehnica Bulei de gândire (*Thought bubble*)	Poate fi utilizată la Limba şi literatura română, pornind de la un fragment de text ce conţine dialog, spre exemplu, din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă. Elevilor li se pune la dispoziţie dialogul selectat de cadrul didactic, iar pe baza acestuia încearcă să îşi imagineze un dialog interior paralel (ce anume gândesc personajele atunci când rostesc o anumită replică). Spre exemplu, pornind de la replicile: „– Aşa a fi, n-a fi aşa, zise mama, vreau să-mi fac băiatul popă, ce ai tu? – Numaidecât popă, zise tata. Auzi, măi! Nu-l vezi că-i o tigoare de băiat, cobăit şi leneş, de n-are pereche?", elevii pot nota, în bulele de gândire, „Doar preotul este cel mai respectat om din sat, fiul meu trebuie să fie popă" şi „Ce idee i-a venit! Cum să-l facă popă când el doarme de când răsare soarele şi pân-apune?".
Tehnica Aici şi Acolo (*Here and There*)	Asemenea tehnicii anterioare, Aici şi Acolo este potrivită unei discipline de limbă şi literatură. Spre exemplu, pornind de la lucrarea *Recreaţia mare* de Mircea Sântimbreanu, cadrul didactic le poate propune elevilor să îşi imagineze cum s-ar comporta personajele Sandu sau Victor dacă ar face parte din clasa lor, dacă i-ar vizita acasă sau dacă ar intra la ei în cameră. În mod similar, elevii sunt rugaţi să noteze cum cred că s-ar comporta ei înşişi dacă ar face parte din lumea acestor personaje.
Metoda interacţiunii observate (acvariului/*Fishbowl*)	În continuarea activităţii de la Jurnalul cu dublă intrare, elevii pot discuta morala acelor fabule, utilizând Metoda acvariului. Elevilor din cercul interior li se poate oferi iniţial un set de întrebări de sprijin, pe baza fabulei, de la care să poată porni discuţia. Cei din cercul exterior pot completa în acest timp o fişă cu întrebări precum „Cât de mult a contribuit fiecare participant la discuţie?", „Poţi numi un lucru pe care l-ai auzit şi cu care eşti de acord?", „Dar unul cu care nu eşti de acord?" etc. La finalul activităţii, cercurile se vor inversa, iar discuţia va porni de la o nouă fabulă.
METODE BAZATE PE JOCUL DE ROL	
Metoda pălăriilor gânditoare	Metoda poate porni, spre exemplu, de la lecturarea unei poezii. Profesorul propune poezia *Iarna pe uliţă* de George Coşbuc şi împarte clasa în grupuri de lucru corespunzătoare unei anumite pălării. Grupul care poartă pălăria albă va prezenta informaţiile regăsite în poezie (personaje, imagini auditive etc.), elementele fundamentale ale poeziei, precum titlul, autorul, numărul de strofe, tema etc. Pălăria roşie poate identifica sentimentele transmise de versurile selectate, pălăria galbenă – atributele pozitive ale anotimpului iarnă, pălăria neagră – „De ce nu ne place iarna?" – iar cea verde poate imagina un dialog între ei înşişi şi copiii care se dau cu sania pe uliţă despre cum ar fi iarna cu fulgi „calzi". Pălăria albastră ar atrage atenţia asupra figurilor de stil şi a exprimării poetice.
Frisco	Profesorul (posibil ca urmare a unei vizite la muzeu) propune întrebarea: „Ce s-ar întâmpla dacă dinozaurii ar mai trăi acum?". Elevii pot reflecta asupra răspunsului la această întrebare în funcţie de rolul grupului din care fac parte. Spre exemplu, grupul „exuberanţilor" se poate gândi la elementele inedite pe care le-ar aduce existenţa dinozaurilor, grupul „pesimiştilor" – la consecinţele negative ale unei astfel de situaţii etc.
***Rolestorming*-ul**	Poate fi utilizat pentru a încuraja interdisciplinaritatea dintre Ştiinţe ale naturii şi Arte vizuale şi abilităţi practice. Elevilor li se adresează o întrebare precum „Ce am putea face cu o pungă plină cu sâmburi de măr?" şi sunt încurajaţi să răspundă în funcţie de rolul care le-a fost acordat (spre exemplu, „agricultor", „biolog", „medic", „artist", „bijutier" etc.).

Metode bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului	
Tehnicile TGT şi STAD	Tehnicile pot fi utilizate pentru consolidarea şi evaluarea oricărui tip de conţinut. La disciplina Matematică, de pildă, se poate organiza o astfel de competiţie pornind de la o temă precum „Estimarea ordinului de mărime a rezultatului unui calcul, fără efectuarea acestuia" (spre exemplu, 25 × 30 va fi mai mare decât 27 × 20). Elevii vor realiza o serie de astfel de estimări, iniţial în grupuri cu abilităţi diferite, iar apoi vor concura cu alţi elevi în cadrul unui grup cu abilităţi egale.
Predarea reflexivă	Pornind de la o temă precum „Căile de comunicaţie", fiecare elev din grupurile formate va trebui să studieze o anumită subtemă, pe care apoi să o „predea" colegilor din grupul de care aparţin, conform etapelor propuse în expunerea metodei. Subtemele, corespunzătoare unor microgrupuri a câte 5 elevi, pot fi: transporturile feroviare, rutiere, navale, aeriene şi speciale.
Metoda mozaicului	Metoda este similară celei anterioare şi poate fi utilizată, spre exemplu, pentru tema „Castele şi cetăţi martore ale evenimentelor istorice". Fiecare membru al unui grup de 4 elevi va studia o „fişă-expert", corespunzătoare unui anumit castel/cetate (Castelul Bran, Castelul Peleş, Cetatea Făgăraşului, Castelul Huniazilor), la început individual, iar apoi în cadrul grupurilor de „experţi" care împărtăşesc aceeaşi temă. Ulterior aprofundării fişei-expert şi stabilirii metodelor de instruire, elevii se întorc în grupul iniţial şi îi instruiesc pe ceilalţi 3 elevi în subtema pe care au studiat-o.
Controversa creativă (structurată/ academică)	Metoda este potrivită în mod special pentru situaţiile sau problemele a căror soluţie sau concluzie nu este una singulară sau general-acceptată, ci necesită un compromis. Poate fi integrată la disciplina Arte vizuale şi abilităţi practice, pornind de la o întrebare precum „Ce tehnică de lucru cu hârtie produce obiecte mai plăcute din punct de vedere vizual, origami sau quilling?". Pentru a susţine elevii de vârstă mică în elaborarea argumentelor şi contraargumentelor, etapa de cercetare în literatura de specialitate poate fi înlocuită cu lecturarea unor fişe ce descriu cele două tehnici elaborate de cadrul didactic anterior dezbaterii.
Schimbă perechea sau cercurile concentrice	Asezaţi în 2 cercuri concentrince, participanţii la acest joc stau faţă în faţă şi dezbat în perechi următoarea problemă: „Internetul – amic sau duşman?". La un semnal, cercul exterior se roteşte în sensul acelor de ceasornic către următorul partener de discuţii şi completează lista cu avantejele şi dezavantajele utilizării internetului. Schimbarea perechii se va realiza până la regăsirea celor iniţiale, apoi se expun ideile descoperite.

*

Metodele selectate spre expunere formează o perspectivă de ansamblu asupra posibilităţilor multiple de care dispune cadrul didactic în demersul său continuu de eficientizare şi individualizare a actului educaţional. Fie că sunt centrate pe realizarea de conexiuni, stimularea interacţiunii dintre participanţi sau rezolvarea de probleme etc., toate aceste metode şi tehnici au rolul de a spori gradul de motivare a elevilor şi dorinţa de implicare a acestora în activităţile educative. Responsabilitatea selecţionării şi utilizării celor mai potrivite metode, în funcţie de contextul dat, îi revine cadrului didactic, care trebuie să aibă în vedere o serie de variabile precum: dimensiunea grupului de

elevi, specificitatea acestora, conţinutul ales spre aprofundare, obiectivele de învăţare urmărite, spaţiul disponibil, timpul alocat activităţii etc. Această responsabilizare nu trebuie să constituie însă un impediment în calea spre perfecţionarea actului didactic. Educaţia evoluează în funcţie de necesităţile membrilor unei societăţi şi este împuternicită să le formeze abilităţile de care au nevoie pentru a-şi clădi un viitor oportun. Ceea ce propunem este o modalitate de a susţine acest demers prin apelul la metode didactice moderne, interactive şi adecvate exigenţelor contemporaneităţii.

Teme de reflecţie

1. În ce alte categorii, în afara celor în care au fost încadrate anterior, consideraţi că mai pot fi incluse următoarele metode: Hărţile conceptuale, Matricea obţinerii de date, Explozia stelară, Metoda piramidei, Metoda interacţiunii observate, *Rolestorming*-ul, Metoda Frisco şi Controversa creativă.
2. Creaţi o hartă conceptuală pornind de la tema centrală „Timpurile verbale". Inseraţi trei categorii secundare, iar pentru fiecare dintre acestea adăugaţi un exemplu.
3. Numiţi 3 posibile teme pentru care poate fi eficientă utilizarea metodelor bazate pe producerea ideilor şi rezolvarea de probleme.
4. Adăugaţi listei propuse la metoda *Jurnalului reflexiv* 3 noi întrebări pe care le consideraţi potrivite acestei metode.
5. Menţionaţi 5 elemente pe care consideraţi că ar trebui să le conţină fişa de observare a cercului extern, în cadrul Metodei interacţiunii observate/Fishbowl (ce credeţi că ar trebui să urmărească cercul exterior în dezbaterea celor din cercul interior?).
6. Vizionaţi clipul *Thinking Hats Lesson* (https://www.youtube.com/watch?v=Zt0BymHNj30). Ce variantă a utilizării Pălăriilor gânditoare alege cadrul didactic: elevii poartă pe rând pălăriile sau se află simultan sub simbolul aceleiaşi pălării? Care sunt avantajele utilizării acestei metode în contextul de învăţare propus în videoclip?
7. Numiţi 3 teme care ar putea constitui un fundament optim pentru utilizarea metodelor bazate pe dezvoltarea cooperării în interiorul grupului.
8. Vă aflaţi în situaţia de a utiliza Metoda mozaicului pentru tema „Pământul în sistemul solar". Care sunt cele 4 subteme pe care le-aţi selecta în vederea realizării fişelor-expert?
9. Pentru consolidarea unor conţinuturi ce ţin de disciplinele Matematică sau Ştiinţe ale naturii, aţi selecta mai degrabă o metodă bazată pe analiză/organizare conceptuală sau pe reflecţie şi observaţie? De ce? Dar în ceea ce priveşte disciplina Limba şi literatura română?

În opinia dumneavoastră, cât de importantă este selectarea potrivită a metodelor/tehnicilor de predare-învăţare în atingerea unor rezultate optime? Argumentaţi.

Bibliografie

Bouillerce, B., Carré, E. (2002). *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*. Iaşi : Editura Polirom.
Buzan, T. (1993). *The Mind Map Book*. Londra : BBC Books.
Buzan, T., Buzan, B. (2012). *Hărţi mentale*. Bucureşti : Editura Curtea Veche.
Cerghit, I., Cristea, S., Pânişoară, I-O. (2008). Metodologia procesului de învăţământ. În D. Potolea, I. Neacşu, R.B. Iucu, I.-O. Pânişoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.
Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge : Cambridge University Press.
Cucoş, C. (2006). *Pedagogie*. Iaşi : Editura Polirom.
DeVries, D.L. (1980). *Teams-games-tournament : The Team Learning Approach*. New Jersey : Educational Technology Publications.
Eppler, M. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualisation*, 5, 202-210.
Fullan, M. (1998). *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*. Londra : The Falmer Press.
iMindMap (2013). *How to Create a Mind Map*. Disponibil online : https : //imindmap.com/blog/how-to-mind-map/._
Isaken, S.G., Treffinger, D.J. (1985). *Creative Problem Solving : The Basic Course*. Buffalo : Bearly Limited.
Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Edina : Interaction Book Company.
Moore, K.D. (1994). *Secondary Instructional Methods*. Madison : WCB Brown & Benchmark.
Oprea, C.L. (2003). *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Bucureşti : Editura Universităţii din Bucureşti.
Oprea, C.L. (2007). *Strategii didactice interactive*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Pânişoară, I.-O. (2015). *Comunicarea eficientă*, ed. a IV-a, rev. şi adăug. Iaşi : Editura Polirom.
Siemens, G. (2005). Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). Disponibil online : http : //www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.
Steers, R. (1998). *Introduction to Organizational Behavior*. Glenview : Scott, Foresman Publishing House.
Watters, B. (1996). Teaching peace through structured controversy. *Journal of Excellence in College Teaching*, 7(1), 107-125.

Capitolul 18

Proiectarea pedagogică a activităţilor didactice

Ion Negreţ-Dobridor, Crenguţa Lăcrămioara Oprea, Nicoleta Duţă

„Teoria este, în cele din urmă, cel mai practic dintre lucruri deoarece duce la crearea unor scopuri mai largi şi mai cuprinzătoare şi ne dă posibilitatea de a utiliza un câmp mai larg de condiţii şi mijloace."

John Dewey

18.1. Conceptul de proiectare didactică

Meseria de educator, învăţător sau de profesor urmăreşte obiective deosebite : pregătirea copiilor, adolescenţilor şi tinerilor din punct de vedere academic, dar şi pregătirea lor pentru viaţă. Viitorul unei ţări şi – la nivel global – lumea în care vom trăi mâine depind, în mare parte, după cum subliniază Pânişoară (2017), de truda de zi cu zi de la catedră. Schimbările continue care apar în mediul social, particularităţile curriculumului, diferenţele individuale între copii fac ca această muncă să fie una provocatoare şi solicitantă în acelaşi timp.

Desfăşurarea procesului de instruire necesită anticiparea de către profesor a activităţilor din clasă ; aceasta înseamnă construirea strategiei predării care presupune identificarea deprinderilor şi a informaţiilor pe care trebuie să şi le însuşească elevul ; profesorul este cel care decide şi este responsabil asupra a *ce*, *cum* şi *când* se învaţă.

18.1.1. *Câteva lămuriri terminologice*

În literatura de specialitate termenul „proiectare didactică" sau „design instrucţional" are mai multe accepţiuni. În limba engleză se utilizează sintagma *instructional design* (design al instruirii) pentru a desemna demersul anticipativ ce permite desfăşurarea

eficientă a activităţii didactice. Iniţial, proiectarea pedagogică (*educational design*, *instructional design*) a fost inspirată de principiile managementului taylorian centrat pe obiective (Taylor, 1911).

Raţionalismul taylorian viza fundamentarea ştiinţifică a demersurilor în conducerea eficientă a întreprinderilor industriale. Dar managementul ştiinţific era doar un caz particular al unei abordări mai largi şi mai profunde : *logica acţiunii eficiente* sau *praxeologia*.

De asemenea, *designul instrucţional* este o aplicaţie specifică a logicii acţiunii eficiente. Într-adevăr, considerăm că proiectarea pedagogică are o raţiune praxeologică simplă : „înainte de a acţiona, imaginează acţiunea şi gândeşte cât mai corect asupra modului în care trebuie să acţionezi" ; „întemeiază întotdeauna acţiunile tale pe gândire raţională" ; „nu acţiona înainte de a gândi bine asupra ceea ce vrei să faci" etc. În *Tratat despre lucrul bine făcut*, întemeietorul logicii acţiunii, Kotarbiński „traducea" în termeni simpli marea înţelepciune cuprinsă în acest domeniu al logicii moderne : „orice lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit" (Kotarbiński, 1973). Kotarbiński acorda maximă importanţă *principiului anticipării*, enunţat de el însuşi, şi, de asemenea, pregătirii/proiectării a ceea ce el numea „crearea faptului împlinit", acţiunea eficientă :

> În forma sa cea mai generală, regula creării faptului împlinit se înfăţişează astfel : dacă vrei să obţii într-un anumit moment o situaţie dorită cu o cheltuială minimă de resurse, străduieşte-te să afli din timp momentul când acest lucru se poate face relativ uşor, o situaţie care să ducă pe cât posibil de la sine la acea situaţie intenţionată pentru momentul respectiv, astfel încât pentru menţinerea ei să fie suficientă supravegherea pură sau cel puţin o simplă acţiune preventivă (...) În felul acesta am formulat o regulă pe care am putea numi-o principiul anticipării. (Kotarbiński, 1973, p. 198).

Este evident că „principiile lucrului bine făcut" se aplică, în totalitate şi la toate nivelurile, proiectării acţiunilor şi realizării activităţilor educaţionale. În mai multe dintre lucrările publicate am recurs la logica praxeologică că „un lucru didactic bine făcut este rezultatul unui proiect didactic bine gândit"[1].

Considerăm, asemenea profesorilor Potolea şi Manolescu (2006), că proiectarea pedagogică se încadrează în logica curriculumului, angajând cele trei dimensiuni/perspective de analiză : structurală, procesuală şi a produsului (...) Proiectarea activităţii didactice, indiferent de nivelul la care se realizează, are un rol important în asigurarea succesului oricărei acţiuni instructiv-educative (Potolea, Manolescu, 2006, p. 127).

Astfel, *proiectarea didactică* este procesul de anticipare a paşilor ce urmează a fi parcurşi în realizarea activităţii didactice. În urma studierii literaturii de specialitate, Negreţ-Dobridor (2005) face referire la utilizarea mai multor sensuri ale termenului „proiectare" :

---

1. Pentru prima oară în lucrarea *Inspecţia şcolară*, partea a II-a, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983 (carte semnată doar de Ioan Jinga-Dobridor întrucât lui Ion Negreţ, din cauza aşa-numitei „Afacerea Meditaţia Transcendentală", când regimul comunist îi interzisese dreptul de a publica) ; apoi în Ioan Jinga şi Ion Negreţ-Dobridor, *Învăţarea eficientă*, Editura Aldin, Bucureşti, 1999 ; Ioan Jinga şi Ion Negreţ-Dobridor, *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*, Editura Aramis, Bucureşti, 2004 ; Ion Negreţ-Dobridor, *Didactica Nova sau Arta de a-i învăţa pe toţi (aproape) totul*, Editura Aramis, Bucureşti, 2005.

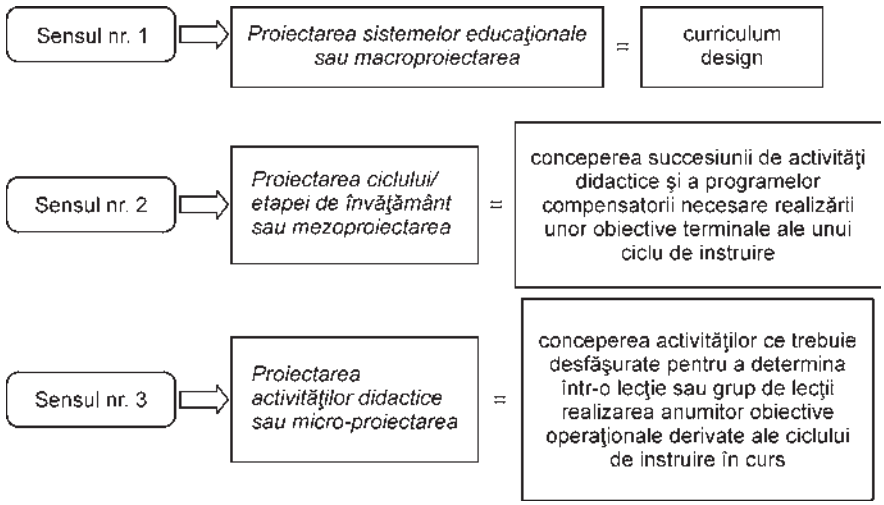


Figura 18.1. *Sensuri ale termenului „proiectare pedagogică”* (Negreţ-Dobridor, 2005)

Unii dintre teoreticienii proiectării pedagogice disting asupra unor niveluri diferite ale proiectării curriculare. Cristea (2000) consideră că este vorba de o procesualitate care se derulează ierarhic, de la asumarea de finalităţi generale şi până la realizarea obiectivelor concrete, operaţionale ale instruirii, care nu sunt altceva decât rezultatele/ performanţele testabile ale învăţării (Cristea, 2000) :

- *macroproiectarea curriculară* vizează conceperea raţională şi stabilirea formală a planurilor şi programelor de educaţie şi învăţământ ;
- *mezoproiectarea curriculară* vizează elaborarea exigenţelor pentru conceperea şi realizarea suporturilor educaţionale privind desfăşurarea procesului de educaţie şi învăţământ (manualele elevilor, metodologia didactică şi educaţională, nomothetica pedagogică etc.) ;
- *microproiectarea curriculară* vizează conceperea şi realizarea activităţilor concrete de educaţie şi învăţământ.

De primele două se ocupă *teoria generală a curriculumului* (*curriculum theory*) şi *dezvoltarea curriculumului* (*curriculum development*, *curriculum improvement*), care alcătuiesc împreună ştiinţa curriculumului (*curriculum science*). De Landsheere şi De Landsheere (1979, p. 266) preferă sintagma *design pedagogic*, pe care o operaţionalizează astfel :

- a defini *obiectivele* formării, la unul sau mai multe niveluri ;
- a sugera *teme de activitate* susceptibile de a provoca învăţarea în sensul dorit ;
- a oferi posibilitatea alegerii *metodelor şi mijloacelor* de predare-învăţare ;
- a propune instrumente de *evaluare* a predării şi învăţării ;
- a determina *condiţiile prealabile* ale unei activităţi eficiente.

Alţi cercetători preferă expresia *instructional design* (proiectarea instruirii), care însă prezintă cel puţin două dezavantaje : reduce problematica educaţiei la dimensiunea intelectuală, eludând celelalte dimensiuni ale procesului educaţional (morală, estetică etc.) ;

ignoră dimensiunea metodologică (practică, concretă) a instruirii şi educării, reducând-o la organizarea „experienţelor de învăţare".

Totodată, regăsim cercetători care folosesc expresiile *educational technology* şi *technology of education*, acestea având avantajul de a acoperi integral problematica practică şi teoretică a conceperii şi realizării activităţilor instructiv-educative concrete de către educatori în şcoli şi alte instituţii de educaţie şi învăţământ (Negreţ-Dobridor, 2005).

Conceptul de *proiectare curriculară* poate fi interpretat (Cristea, 2015, pp. 765-766) :

a) în sens *restrâns*, definind doar produsele curriculare elaborate în cadrul procesului de învăţământ : planul de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare, materialele curriculare auxiliare, proiectele de lecţii etc. ;
b) în sens *larg*, definind toate produsele curriculare elaborate la nivel de sistem de învăţământ (modele pedagogice de reformă curriculară, modele de cercetare pedagogică fundamentală) şi de proces de învăţământ (planul de învăţământ, programele şcolare, manualele şcolare, materialele curriculare auxiliare, proiectele de lecţii etc.) realizabile într-un context deschis (resurse, spaţiu şi timp disponibil, forme de organizare impuse social sau/şi iniţiate de proiectant, stiluri pedagogice, etosul pedagogic al comunităţii etc.), care impune evoluţia acestora în termeni de dezvoltare curriculară.

Remarcăm că definiţiile proiectării didactice sunt relativ diverse, ceea ce demonstrează în mod vădit nevoia autorilor de a-şi plasa propriile teorii cu privire la proiectare, fapt ce presupune concepţii diferite. În raport cu diferitele poziţii în definirea conceptului se constată că proiectarea activităţii didactice are funcţia de a ghida demersul cadrului didactic şi permite ameliorarea şi optimizarea activităţii instructiv-educative.

18.1.2. *Ce presupune microproiectarea „bine gândită" şi cum se realizează ?*

Pornind de la ideile avansate de Gagné şi Briggs (1977), profesorul Negreţ-Dobridor (2005) menţionează că a proiecta instruirea în vederea *învăţării eficiente în clasă* presupune parcurgerea anumitor etape de gândire, în următoarea ordine :

a) *în primul rând*, educatorul care proiectează o activitate didactică ar trebui să definească într-o formă operaţională *obiectivele pedagogice* sau, dacă este cazul, a *competenţelor specifice*, adică rezultatele aşteptate ale activităţilor pe care trebuie să le desfăşoare (sau ale „experienţelor de învăţare" la care este supus elevul) ;
b) *în al doilea rând*, educatorul proiectant ar trebui să stabilească *resursele necesare* şi să identifice *restricţiile* ce se impun realizării obiectivelor. *Resursele învăţării* se referă la *conţinutul ştiinţific al învăţării* şi la *capacităţile de învăţare* disponibile în clasă. *Restricţiile* se referă la *condiţii şi obstacole externe învăţării propriu-zise*, ce nu pot fi depăşite prin niciun fel de adjuvante de ordin pedagogic. De regulă, restricţiile principale sunt legate de *timpul disponibil* (în mod obişnuit de timpul limitat) pentru învăţare şi de *spaţiul* în care se desfăşoară învăţarea (amenajarea clasei, materiale didactice etc.) ;

c) *în al treilea rând*, educatorul care proiectează activitatea didactică trebuie să elaboreze *strategii didactice* pentru fiecare obiectiv operaţional stabilit ;
d) *în al patrulea rând*, procesul de proiectare poate fi considerat încheiat dacă se construieşte un test de *evaluare – formativă sau sumativă –* a obiectivelor activităţii didactice.

Este necesar să se coreleze anticipativ cele patru componente ale microproiectării (obiectivele operaţionale, conţinuturile esenţiale, strategia didactică şi strategia de evaluare). Strategia didactică trebuie corelată cu tipologia conţinuturilor, obiectivele operaţionale, natura experienţelor de învăţare, sistemul de motivare a învăţării.

Katims şi Smith (1977) au pledat pentru construirea unui fel de anexă a proiectului pedagogic în care educatorul descrie un *model de implementare completă şi corectă în practică* a respectivului proiect (*scenariul didactic*). Vlăsceanu (1988, p. 249) afirma că operaţiile de definire anticipativă a obiectivelor, conţinuturilor, strategiilor de dirijare a învăţării, probelor de evaluare şi a relaţiilor dintre acestea, în condiţiile specifice unui mod de organizare a procesului de învăţământ, sunt corelate şi integrate în activitatea de proiectare pedagogică.

Conform lui Cristea (2008), proiectarea pedagogică reprezintă :

> activitatea de anticipare valorică a rezultatelor educaţiei/instruirii, organizată, planificată şi realizată prin optimizarea raporturilor dintre obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare în condiţiile unui context determinat la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ. Analiza conceptului de proiectare pedagogică solicită evidenţierea dimensiunii sale teoretice, metodologice şi practice (Cristea, 2008, p. 199).

Într-o altă lucrare, din 2015, acelaşi autor menţionează că dimensiunea teoretică a proiectării pedagogice delimitează cadrul epistemologic de abordare a problemei la nivelul ştiinţelor educaţiei. De asemenea, proiectarea curriculară reprezintă activitatea de valorificare a teoriei curriculumului la nivelul practicii curriculumului în contextul sistemului şi al procesului de învăţământ ; teoria curriculumului asigură premisele proiectării curriculare prin : a) fundamentele curriculumului de natură sociologică, psihologică, epistemologică, pedagogică ; b) reperele definitorii ale curriculumului, istorice şi analitico-sintetice, fixate la nivelul funcţiei şi al stucturii de bază ; c) domeniile curriculumului care evidenţiază mediile, tipurile, ciclurile şi ariile curriculare (Cristea, 2015, p. 765). Suntem de acord cu profesorii Potolea şi Manolescu (2006) privind definiţiile date proiectării didactice ; acestea sunt relativ diferite, ceea ce denotă o oarecare confuzie terminologică ce exprimă, în ultimă instanţă, concepţii diferite sau lipsa unei unităţi de interpretare semantică omogenă a acestui concept. Dincolo de diferenţele constatate în definirea conceptului, se desprinde ideea potrivit căreia proiectarea activităţii didactice are funcţia de a orienta acţiunile cadrului didactic, succesiunea secvenţelor şi structura acestora, mijloacele de realizare etc. (Potolea, Manolescu, 2006, p. 128).

Ca activitate de creaţie specifică, proiectarea pedagogică vizează valorificarea optimă a timpului real destinat învăţării în mediul şcolar şi extraşcolar.

Tipurile de proiectare operabile la nivelul procesului de învăţământ pot fi identificate în raport cu modelul de planificare globală utilizat care corespunde concepţiei didactice promovate la nivel instituţional. Din această perspectivă, după cum afirmă Cristea, pot

fi sesizate două modele aflate în opoziţie : a) modelul de proiectare tradiţională ; b) modelul de proiectare curriculară. Prezentarea grafică a celor două modele, redate în figurile 18.2 şi 18.3, evidenţiază trăsăturile structurale ale acestora (Cristea, 2000, pp. 311-314).

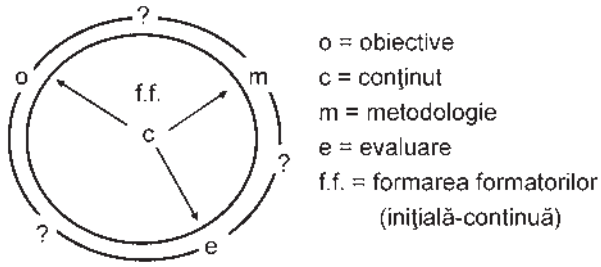


Figura 18.2. *Proiectarea tradiţională*

Observăm în figura de mai sus că acest model de proiectare, întreţinut de didactica premodernă (tradiţionalistă), acordă prioritate : *conţinuturilor* (predominant intelectuale), *instruirii dirijate* (predominant formale), *profesorului* (cu o formare iniţială şi continuă care pune accent pe pregătirea de specialitate în detrimentul celei psihopedagogice) ; *schemei rigide de desfăşurare a activităţii* (subordonată conţinuturilor, fără a urmări în mod special corelaţia *obiective-conţinuturi-metode-evaluare*). Modelul de proiectare din figura 18.3, promovat de didactica postmodernă (curriculară), acordă importanţă : *obiectivelor* (deschise în direcţia tuturor resurselor personalităţii elevului – morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice), *instruirii* (formale, dar şi nonformale şi informale), cu *deschidere spre autoinstruire* ; *corelaţiei funcţionale profesor-elev* (formarea iniţială şi continuă a profesorului, valorificând integral pregătirea de specialitate-psihopedagogică-metodică) ; *schemă flexibilă de desfăşurare a activităţii* (care urmăreşte, în mod special, corelaţia *obiective-conţinuturi-metode-evaluare* şi asigură evaluarea continuă a activităţii, cu funcţie de reglare-autoreglare permanentă a acesteia).

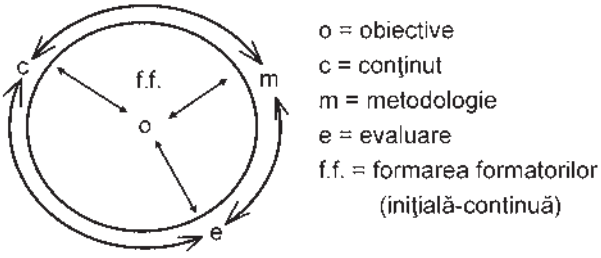


Figura 18.3. *Proiectarea curriculară*

Profesorul Cristea sugerează o analiză comparativă între modelul modern sau curricular al proiectării pedagogice de modelul tradiţional în funcţie de următoarele aspecte :

Tabelul 18.1. *Analiză comparativă : model tradiţional – model curricular al proiectării pedagogice*

Modelul tradiţional	Modelul curricular
• este centrat pe conţinuturi, îndeosebi pe acţiuni specifice procesului de predare ; • conţinuturile îşi subordonează obiectivele, metodologia şi evaluarea didactică într-o logică a „învăţământului informativ" ; • relaţiile dintre elementele activităţii didactice sunt întâmplătoare, nediferenţiate şi nedefinite pedagogic, stabilindu-se sub presiunea conţinutului şi sarcinilor de predare ; • întreţine dezechilibre în formarea formatorilor – iniţială şi continuă, între pregătirea de specialitate şi pregătirea psihopedagogică.	• este centrat pe obiective şi propune acţiuni didactice specifice procesului complex de predare-învăţare-evaluare ; • punctul de plecare îl constituie obiectivele stabilite pentru elev în spiritul unui învăţământ formativ, bazat pe valorificarea potenţialului de (auto)instruire-(auto)educaţie al fiecărui elev/student ; • între toate elementele activităţii didactice (obiective, conţinut, metodologie, evaluare) se stabilesc raporturi de interdependenţă, determinate de rolul central al obiectivelor pedagogice ; • asigură echilibrul dintre pregătirea de specialitate a formatorilor (concepută interdisciplinar, cu o disciplină „principală" şi cel puţin una „secundară") şi pregătirea psihopedagogică.

Potolea şi Manolescu (2006) consideră că în opoziţie cu teoria şi practica tradiţionale s-a dezvoltat o altă teorie cu privire la formularea performanţelor standard şi a strategiilor instructive de realizare. Iniţiatorii acesteia sunt Carroll, Bloom, Bonboir etc. (Bîrzea, 1982). Una din premisele teoriei „învăţării depline" sau ale „pedagogiei eficacităţii generale în învăţare" este formulată de pedagogul francez G. de Landsheere pornind de la ceea ce el considera a fi „mitul periculos al curbei lui Gauss". În locul unei instruiri orientate spre selecţie este necesară instituirea unor activităţi educative care să ofere fiecărui elev posibilitatea de a-şi dezvolta la maximum potenţialul intelectual (Potolea, Manolescu, 2006, pp. 99-100).

John B. Carroll a iniţiat în 1963 o schimbare fundamentală în gândirea pedagogică cu privire la natura instruirii : paradigma *mastery learning*. Conceptul este greu traductibil în limba română ; accepţiunea relativ exactă ar fi : „reuşita la învăţătură a tuturor elevilor cuprinşi într-un anumit program de instruire" (Negreţ-Dobridor, 2017).

Acest mod de a raţiona *pedagogic* contrastează cu modelul instrucţional clasic bazat pe teoriile psihologice ale inteligenţei, în care tuturor elevilor le sunt date aceeaşi cantitate de timp şi aceleaşi modalităţi de predare-învăţare. Modelele *mastery learning* pun accent pe diferenţierea şi individualizarea instruirii. De aceea, orice model *mastery learning* recomandă şi reglementează tratamentul pedagogic diferenţiat (*apud* Negreţ-Dobridor, 2005).

Tabelul 18.2. *Analiza comparativă : teoria „învăţării depline" – teoria tradiţională*

Teoria „învăţării depline"	Teoria tradiţională
• formulează standardele de conţinut în forma obiectivelor instruirii ; • tinde să aplice strategii de instruire prin care să fie generalizate şi uniformizate performanţele ; • se concentrează pe standardele de conţinut şi ajunge la consecinţa înlăturării standardelor relative ; • apelează la practici inegale, diferenţiate de instruire şi învăţare ; • se tinde spre o egalizare forţată, spre uniformizarea standardelor de conţinut.	• formulează standardele în maniera procentuală, după curba lui Gauss ; • înlătură cât mai mult semnificaţiile standardelor relative procentuale ; • porneşte de la standardele relative centrate pe selecţia şcolară şi formulează standardele de conţinut în funcţie de distribuţia curbei lui Gauss ; • se ajunge la practici selective exagerate ; • neglijează elevii foarte slabi sau elevii foarte buni.

Într-adevăr, Carroll (1989) a dovedit că aptitudinea de a învăţa este, în primul rând, o măsură a timpului necesar pentru a învăţa. Ideea de *mastery learning* reclamă însă o schimbare radicală în mentalitatea şi responsabilitatea pedagogică a profesorilor :

VINA PENTRU EŞECUL UNUI ELEV ESTE PUSĂ ÎN SEAMA CELUI CARE INSTRUIEŞTE ŞI NU POATE FI EXPLICATĂ PRIN INCAPACITATEA DE A ÎNVĂŢA A CELUI CARE ÎNVAŢĂ.

Într-un mediu *mastery learning*, provocarea devine oferirea de timp suficient şi angajarea de strategii de instruire, astfel încât toţi elevii pot atinge acelaşi nivel de învăţare (Levine, 1985 ; Bloom, 1981). Modelele *mastery learning* au fost aplicate pe scară largă în şcoli şi în programe de formare ; cercetările aplicate arată că aceste modele pot optimiza spectaculos eficienţa instruirii (de exemplu, Block, Efthim, Burns, 1989 ; Slavin, 1987). Elementele-cheie în *mastery learning* sunt :

(1) OBIECTIVE CLARE : specificarea clară a ceea ce urmează să fie învăţat şi modul în care va fi evaluată învăţarea ;

(2) DIFERENŢIEREA ŞI INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII : permisiunea acordată elevilor de a învăţa în ritmul lor propriu ;

(3) EVALUARE FORMATIVĂ : evaluare continuă a progreselor elevilor şi furnizarea de feedback adecvate sau de programe de remediere ;

(4) EVALUARE SUMATIVĂ : testarea criteriată/standardizată a performanţelor periodice şi finale.

Pe de altă parte, există unele limite teoretice şi practice, inclusiv cele datorate faptului că oamenii diferă prin capacitatea şi tendinţa de a atinge niveluri diferite de realizare (Cox, Dunn, 1979). În plus, programele de *mastery learning* au tendinţa de a solicita cantităţi considerabile de timp şi efort pe care cei mai mulţi profesori nu sunt pregătiţi şi dispuşi să le depună. Modelele *mastery learning* au asimilat numeroase rezultate ale cercetării pedagogice moderne şi postmoderne, devenind din ce în ce mai sofisticate, mai eficiente, mai temeinice : marea paradigmă a câştigat în profunzime paideutică şi, dincolo de rezultatele uimitoare obţinute prin experimentele şi aplicaţiile deceniilor trecute, va fi, foarte probabil, cea mai rodnică dintre construcţiile practice ale educaţiei intelectuale din secolul XXI. Avantajul paradigmei este acela că permite crearea unei multitudini de variante şi modele ce pot fi aplicate eficient într-o mare varietate de contexte socioculturale şi educaţionale.

Prin urmare, modelul instructiv al „învăţării depline" se orientează către : analiza performanţelor standard cu referire la obiectivele de conţinut ale învăţării ; eşalonarea diferenţiată a timpului de instruire pentru fiecare elev sau grup omogen de elevi ; evaluarea rezultatelor şcolare, şi nu a elevilor, înlăturarea ierarhizării şi ajungerea la o distribuţie uniformă a performanţelor într-o colectivitate şcolară (Bîrzea, 1982 *apud* Potolea, Manolescu, 2006, p. 101).

Considerăm că principiul care animă inferenţele teoretizate şi exemplificate în locurile indicate este derivat dintr-un adevăr incontestabil, stabilit de praxiologie – ştiinţa care studiază eficienţa acţiunii.

Orice lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit.

Totodată, posibilitatea de a-şi anticipa pe plan mental acţiunile, înainte de a le executa, pentru a preveni erorile, conferă omului întreaga superioritate.

Dacă „a gândi înainte de a face" constituie o regulă universală a acţiunii eficiente, ea se impune şi domeniului sensibil al acţiunii instructiv-educative. Prin urmare, suntem îndemnaţi să admitem ca pe un adevăr incontestabil şi afirmaţia următoare :

Orice lucru didactic bine făcut este rezultatul unui *proiect didactic* bine gândit.

Un „proiect didactic bine gândit" descrie anticipat modul cel mai simplu de realizare şi de testări al unui set de obiective operaţionale :

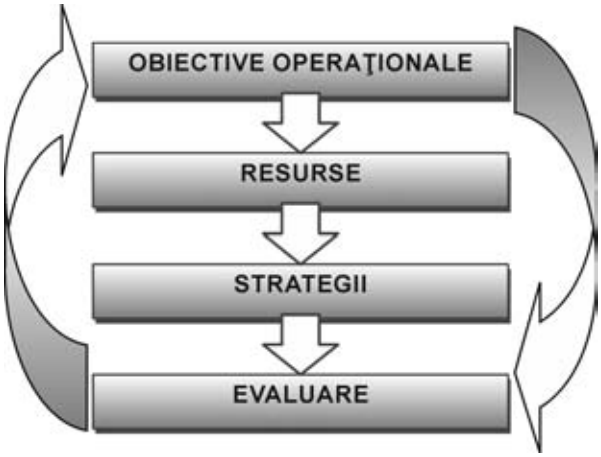


Figura 18.4. *Corelarea componentelor într-un proiect pedagogic* (Negreţ-Dobridor, 2005)

Pentru a putea fi apreciat ca „bine gândit", un proiect pedagogic trebuie să întrunească o serie de calităţi privind *conţinutul* specificaţiilor sale şi privind *forma* în care aceste specificaţii sunt făcute. Relevantă este schema următoare :

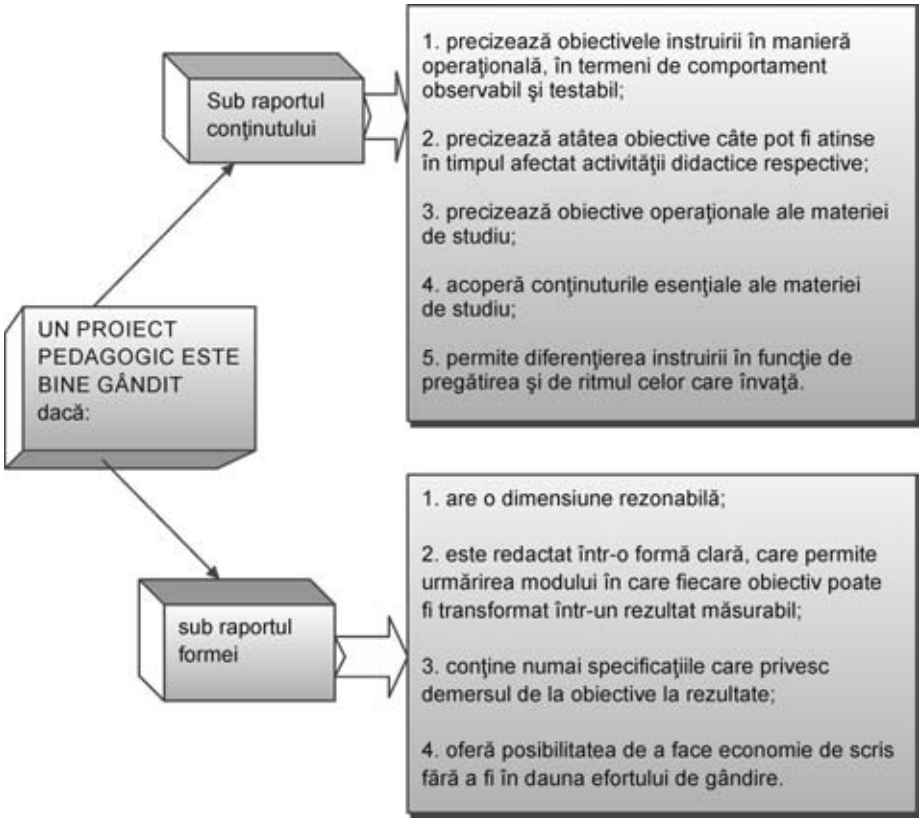


Figura 18.5. *„A gândi bine" în designul instrucţional*

În capitolul III vom descrie câteva exigenţe şi reguli pentru parcurgerea fiecărei etape a proiectării unei activităţi didactice în vederea asimilării cunoştinţelor esenţiale în clasă de către toţi elevii, prin dirijarea mecanismelor de învăţare implicate în instruire.

18.2. Funcţiile şi principiile proiectării pedagogice

18.2.1. *Funcţiile proiectării pedagogice*

Funcţiile proiectării pedagogice îndeplinite în contextul unei activităţi sau în contextul general al instruirii sunt :

- ✓ funcţia de *anticipare* – proiectarea pedagogică se defineşte ca un ansamblu coordonat de operaţii de anticipare a desfăşurării procesului instructiv-educativ, finalizate în programe diferenţiate de instruire ;
- ✓ funcţia de *orientare* – obiectivele sunt adevărate criterii de referinţă ce orientează proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea tuturor activităţilor educative şi permit educatorului construirea scenariului didactic după care să-şi orienteze activitatea ;
- ✓ funcţia de *organizare* – proiectarea pedagogică se defineşte ca un „complex de operaţii de planificare şi organizare a instruirii, descriere a soluţiei optime a unei probleme didactice complexe" (Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 250).
- ✓ funcţia de *dirijare* – proiectarea arată posibilităţile de acţiune, strategia de realizare a activităţii instructiv-educative ; dirijează şi ghidează la diverse niveluri, exprimând şi rolul managerial al educatorului. Este realizabilă prin : explicaţii, demonstraţii, întrebări, prezentarea şi analiza unor modele operaţionale, atitudinale şi comportamentale, indicaţii şi instructaj preliminar privind modul de lucru cu sursele informaţionale scrise ;
- ✓ funcţia de *reglare-autoreglare* – raportarea rezultatelor finale la obiective (ca rezultate scontate) permite controlul şi reglarea, autoreglarea proceselor pedagogice, oferă măsura eficienţei activităţii şi optimizarea activităţilor educative. În funcţie de informaţiile obţinute, referitoare la calitatea rezultatelor activităţii, cadrul didactic adoptă modalităţile corespunzătoare pentru a înlătura distorsiunile, dificultăţile şi lacunele constatate ;
- ✓ funcţia de *decizie* vizează ameliorarea şi optimizarea activităţii instructiv-educative. Prin raportarea rezultatelor obţinute de elevi, diagnosticate prin metodele de evaluare folosite, la obiectivele pedagogice formulate, cadrul didactic apreciază funcţionalitatea şi eficienţa strategiilor utilizate, adoptând deciziile şi măsurile care se impun, precum menţinerea strategiei – dacă s-a dovedit eficientă –, înlocuirea acesteia cu alta, introducerea unor corecţii în stilul şi comportamentul didactic.
- ✓ funcţia de *inovare* a proceselor de instruire şi educaţie – cadrul didactic este factorul care contribuie la schimbarea concepţiei privind conţinutul programelor, metodele de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, relaţiile pedagogice.

În conducerea desfăşurării activităţilor instructiv-educative, profesorul exercită mai multe funcţii, dintre care enumerăm :

1. *orientarea şi planificarea activităţilor instructiv-educative* :
   - se începe cu studiul resurselor umane, materiale, al programelor şcolare şi al mijloacelor de învăţământ ;

- precizarea obiectivelor şi a conţinuturilor ;
- se aleg apoi strategiile didactice, metodele, mijloacele de învăţare, formele de activitate cu elevii şi instrumentele de evaluare.

2. *conceperea şi desfăşurarea metodică a lecţiilor în concordanţă cu obiectivele vizate* ;
3. *dirijarea proceselor de predare-învăţare* :
   - dirijarea directă a proceselor de predare se obţine folosind metodele de comunicare expozitive şi interogative (a se vedea Cerghit, 2006 ; Panişoară, 2008 ; Oprea, 2009) ;
   - dirijarea indirectă presupune folosirea parţială a metodelor interogative şi, pe scară largă, a metodelor interactive (euristice) ;
   - dirijarea euristică dezvoltă la elevi creativitatea şi îi ajută să redescopere noi adevăruri prin efort propriu de gândire.
4. *reglarea procesului de învăţare pe baza feedbackului* :
   - feedback-ul are funcţia de control, de reglare şi autoreglare ;
   - profesorul poate regla „din mers" predarea şi învăţarea ; profesorul poate lua microdecizii în scopul optimizării procesului de predare-învăţare, mergând până la o reproiectare a instruirii (Havnes *et al.*, 2012).
5. *controlul şi evaluarea activităţilor de învăţare a elevilor prin metode de evaluare* (Marzano *et al.*, 2019).
6. *optimizarea, ameliorarea şi inovarea procesului de predare-învăţare-evaluare* ; optimizarea se realizează prin :
   - precizarea obiectivelor pedagogice şi structurarea logică a conţinutului ;
   - adecvarea conţinutului la nivelul de înţelegere al elevilor ;
   - folosirea mijloacelor moderne de învăţământ ;
   - folosirea metodelor interactice (a se vedea Oprea, 2009 ; Pânişoară, 2008) ;
   - eficacitatea procesului de învăţământ creşte atunci când profesorul comunică elevilor obiectivele operaţiunilor (competiţii specifice), îi motivează, îi determină să participe activ la lecţie (Gregory, 2016 ; Pink, 2011 ; Marzano, 2007).
   - inovarea se obţine prin propunerea de noi mijloace şi metode de învăţământ, de noi programe şi materiale şcolare.
7. *evaluarea şi autoevaluarea activităţilor instructiv-educative* sunt realizate prin asistenţa la ore, rapoarte de activitate, situaţii statistice privind rezultatele la învăţătură.

18.2.2. *Principiile proiectării pedagogice*

Pânişoară (2009b), în baza cercetărilor întreprinse, prezintă o serie de principii de pedagogie practică, printre care principiul empatiei, care aduce în discuţie imperativul cunoaşterii elevilor.

În concepţia profesorului Cristea (2015, p. 23) *principiile generale de proiectare didactică* sunt :

- ✓ principiul *cunoaşterii pedagogice* – asigură transformarea cunoştinţelor de specialitate în cunoştinţe accesibile elevilor, prin operaţii specifice (selectare, esenţializare, prelucrare, procesare – transpunere didactică) ;

- ✓ principiul *comunicării pedagogice* – asigură transpunerea mesajului pedagogic la nivelul de înţelegere, afectivitate şi motivaţie al elevilor, dependent de particularităţile de vârstă şi individuale şi de stadiul învăţării ;
- ✓ principiul *creativităţii pedagogice* – asigură adaptarea permanentă a activităţii didactice la schimbările care apar în context deschis, valorificând imediat resursele oferite de metodologia didactică, de evaluarea continuă (formativă) şi de stilurile manageriale disponibile.

De asemenea, *principiile specifice de proiectare curriculară a instruirii* sunt :

- ✓ principiul *centrării pe obiective şi conţinuturi de bază* – asigură proiectarea corectă a obiectivelor concrete, cu grad minim-mediu-maxim de realizare, în raport de situaţia existentă în clasă, exprimate la nivelul unităţii dintre competenţe-performanţe ;
- ✓ principiul *corespondenţei permanente dintre obiective-conţinuturi-metode-evaluare*, în context deschis, principiul accesibilităţii asigură permanent realizarea obiectivelor concrete şi a conţinuturilor de bază prin metode didactice şi tehnici de evaluare adecvate în raport cu situaţia existentă ;
- ✓ principiul *individualizării instruirii* prin valorificarea resurselor pedagogice la nivel de organizare, la nivelul clasei (informaţionale, umane, didactico-materiale) prin : proiectare graduală a obiectivelor ; ofertă adecvată de metode didactice şi tehnici de evaluare ; îmbinare optimă a formelor de organizare de tip frontal, grupal, individual ; opţiune justificată pedagogic pentru tipul şi varianta de activitate concretă necesare în situaţia clasei ;
- ✓ principiul *integrării depline a evaluării* în structura activităţii de instruire asigură proiectarea unor metode şi tehnici de evaluare raportate la strategia de evaluare continuă/formativă, cu funcţie de reglare-autoreglare permanentă a activităţii de instruire, în context deschis, în situaţia existentă sau apărută pe parcursul activităţii.

La nivel de proces de învăţământ, după cum menţionează profesorul Cristea (2015), *accesibilitatea instruirii* constituie un principiu de realizare a oricărei activităţi concrete, subordonat principiilor de proiectare, în general, principiilor de proiectare curriculară, în mod special. De asemenea, în limbajul consacrat istoric, în teoria generală a instruirii/didactica generală, precizează acelaşi autor, *accesibilitatea instruirii* reprezintă un *principiu didactic* cu valoare de imperativ categoric care trebuie respectat în proiectarea şi realizarea oricărei activităţi concrete la toate disciplinele şi treptele de învăţământ (p. 23)

Aceste principii de proiectare curriculară sunt determinate logic şi pedagogic la nivelul structurii de funcţionare a instruirii care impune normativ realizarea unei corelaţii permanente dintre : a) informare-formare-dezvoltare pozitivă ; b) profesor – clasa de elevi (susţinută cognitiv, dar şi noncognitiv/afectiv, motivaţional) ; c) reglare/evaluare continuă – autoreglare-autoevaluare continuă.

Educaţia nu este doar despre transfer de informaţie, parcurs de programe şcolare, ci şi despre transformarea de personalităţi, despre creştere şi împlinire. A educa pe cineva înseamnă a-l ajuta să îşi diminueze nevoia pe care o are de a se sprijini pe adulţi şi de a-şi asuma treptat propria evoluţie. Ajutând pe cineva să devină independent înseamnă să îi arăţi apreciere, încredere, să îl laşi să îşi exerseze libertatea în timp ce îl înveţi, în

prealabil, cum să o facă. Toate aceste direcţii de discuţie pot fi adunate sub umbrela unui termen cuprinzător, numit de Vasquez (2015, p. 59) pedagogia autonomiei, definită ca posibilitatea – conştient şi deliberat construită – de a-i susţine pe cei care învaţă în a-şi stabili obiective, în a alege metodele şi conţinuturile specifice, tipurile şi tehnicile de evaluare necesare (Grima, 2007, p. 83 *apud* Nedelcu, Ulrich, Ciolan, 2018, p. 207). Această abordare – spun autorii – se centrează pe principii care favorizează coparticiparea, învăţarea intenţionată, interesul pentru cunoaştere şi relaţionare, asumare, furnizarea de oportunităţi pentru a învăţa să înveţi şi pentru autoreglare, promovarea reflexivităţii.

După cum afirmă Hattie (2014, p. 40), impactul cel mai puternic asupra învăţării elevilor are loc atunci când profesorii ajung să înveţe din şi despre propria predare şi când elevii devin proprii lor profesori. „Coplanificarea le oferă cadrelor didactice şi elevilor posibilitatea de a colabora în aşa fel încât să valorifice la maximum ceea ce are şcoala de oferit." (Walker, 2018, p. 149)

18.3. Etapele şi operaţiile proiectării pedagogice

După cum am precizat anterior, „un lucru bine făcut este rezultatul unui proiect bine gândit", fapt pentru care profesorii Jinga şi Negreţ-Dobridor (2004) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale : 1. *ce voi face ?* ; *2. cu ce voi face ?* ; *3. cum voi face ?* ; *4. cum voi verifica că ceea ce am făcut este exact ceea ce trebuia ?*

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Modelul general de concepere (*software*) sau de proiectare a fiecărei activităţi didactice presupune cel puţin operaţiile redate în tabelul următor :

Tabelul 18.3. *Modelul general de concepere a activităţilor didactice* (Negreţ-Dobridor, 2005)

Ce voi face ?	Cu ce voi face ?	Cum voi face ?	Cum voi verifica dacă ceea ce am făcut este exact ceea ce trebuia ?
Derivă şi defineşte *obiective operaţionale* din competenţele prevăzute în programa şcolară !	Asigură şi estimează resursele necesare (*conţinuturile esenţiale, ritmurile de învăţare*) şi resursa /restricţia timp disponibilă !	Elaborează strategii didactice focalizate pe fiecare obiectiv în parte : *sarcini de învăţare* cu ţintă pe fiecare obiectiv în parte şi *condiţii optime de învăţare* !	Elaborează un *test docimologic formativ sau sumativ* pentru a controla rezultatele/performanţele şi progresul învăţării.

Se poate recurge la următoarea sistematizare pragmatică a etapelor şi operaţiilor de realizare a unui microproiect pedagogic.

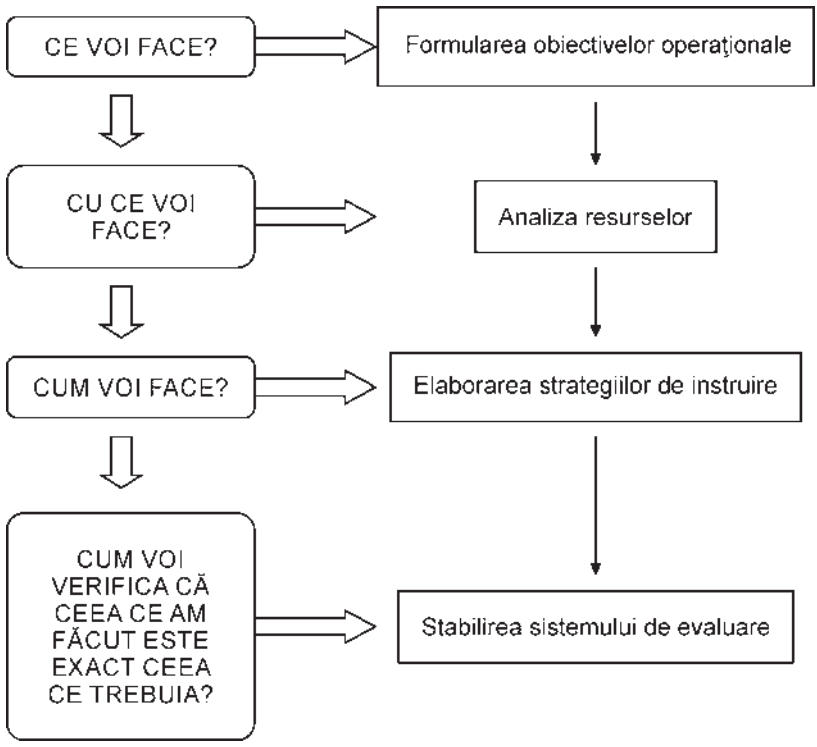


Figura 18.6. *Etapele microproiectării activităţilor didactice*
(Negreţ-Dobridor, 2005)

Succesiunea operaţiilor este relativ stabilă. Există însă, în funcţie de etapă (nivelul proiectării), interferenţe ale acestei succesiuni. În continuare vom descrie fiecare etapă şi operaţie a proiectării didactice.

18.3.1. *Definirea corectă a obiectivelor activităţii didactice*

O modalitate de a defini obiectivele activităţii didactice este de a identifica produsul final al instruirii în termenii performanţei observabile. Modul de a determina dacă un elev/copil a învăţat sau nu ceva este de a observa rezultatul comportamentului său. Aceste rezultate au fost convenţional numite *obiective comportamentale*, care sunt de fapt performanţe finale (*cf.* Potolea, Manolescu, 2006, p. 45).

Pentru ilustrarea obiectivelor pe niveluri prezentăm o schemă sintetică şi funcţională propusă de profesorul Potolea (1988, p. 143) :

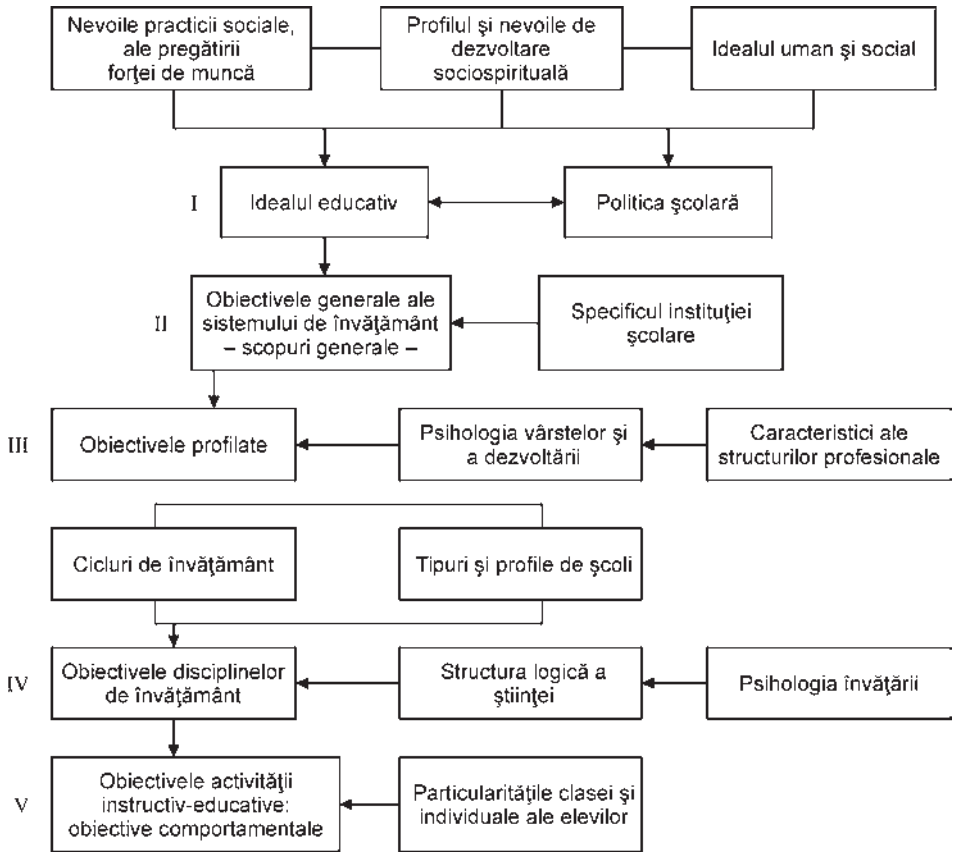


Figura 18.7. *Distribuirea obiectivelor pe niveluri* (Potolea, 1988)

În opinia aceluiaşi autor, conceptul *obiectiv operaţionalizat* are două sensuri : *general*, care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operaţii, acţiuni, manifestări observabile ; şi unul *tehnic*, care constă în enunţarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile şi măsurabile (Potolea, 1988, p. 151).

Conform opiniei profesorului Cristea (2018), operaţionalizarea obiectivelor este iniţiată şi finalizată de fiecare profesor, la nivel de activitate de proiectare pedagogică de tip curricular, prin articularea următoarelor *acţiuni* :

1) *acţiunea de deducere* a *obiectivelor concrete* realizabile pe parcursul unei *activităţi de instruire* (*lecţii etc.*) din *obiectivele specifice* incluse în cadrul programelor şcolare anuale, distribuite/gradualizate pe semestre, capitole, module de studiu, unităţi de instruire/învăţare.
2) *acţiunea de adaptare a obiectivelor concrete deduse la condiţiile concrete* de *realizare-dezvoltare* a activităţii de instruire în *contextul* concret al procesului de învăţământ al şcolii şi al clasei de elevi.
3) *acţiunea de prezentare a obiectivelor concrete* în termeni de *comportament observabil al elevului*, *evaluabil* conform unor criterii explicite, anunţate la începutul

activităţii de instruire (lecţiei etc.), urmărite pe tot parcursul activităţii de instruire (lecţiei etc.), valorificate în mod special la sfârşitul activităţii de instruire (lecţiei etc.), în evaluarea finală formală/prin note etc. (a se vedea Mager, 1972 ; Viviane Gilbert De Landsheere, 1979, p. 203 ; Cerghit, coord., 1983, p. 75 ; Cristea, 2008, pp. 138-141).

Definirea obiectivelor pedagogice în formă operaţională – după cum precizează Negreţ-Dobridor (2005) – este o operaţie fundamentală a conceperii actului didactic, dar ea implică dificultăţi serioase. Acestea din urmă provin din faptul că noi putem enunţa uşor scopuri generale şi finalităţi îndepărtate, dar nu putem anticipa precis rezultatele şi efectele concrete ale acţiunilor noastre. De exemplu, putem anticipa că până în anul 2020 omenirea va progresa pe toate planurile, dar nu putem etapiza anticipat pentru fiecare zi, săptămână sau lună ce efecte se vor produce. *Cauza este simplă* : viitorul ridică în faţa posibilităţilor noastre de cunoaştere cele mai mari obstacole pentru că de fapt… nu există. De aceea, viitorologii nu ezită în a spune că problema esenţială pe care o avem în legătură cu el nu este de „a-l aştepta”, ci de „a-l construi”. Acest mod de a gândi prezintă analogii cu proiectarea instruirii, întrucât :

> Obiectivele pedagogice sunt rezultate scontate ale instruirii.

Dar pentru a putea declanşa, controla şi dirija într-o manieră sigură *procesul instruirii* prin realizarea unei succesiuni de obiective pedagogice, acestea trebuie să fie astfel definite, încât să permită *măsurarea precisă, permanentă şi periodică*.

> Măsurarea precisă a progresului instruirii este posibilă *dacă şi numai dacă* obiectivele ei au fost definite în termeni operaţionali.

În concepţia lui Cristea (2018), operaţionalizarea obiectivelor instruirii reprezintă acţiunea profesorului de proiectare pedagogică a obiectivelor concrete ale fiecărei activităţi de instruire (lecţii etc.), planificată conform orarului şcolar (formal, dar şi nonformal) în raport cu obiectivele specifice definite la nivelul programelor şcolare (formale, dar şi nonformale) anuale. În contextul acţiunii de operaţionalizare a obiectivelor, care are ca rezultat elaborarea obiectivelor concrete ale activităţii de instruire (lecţiei etc.), obiectivele concrete sunt cunoscute, prezentate, popularizate, fixate şi prin formula de obiective operaţionale. Structura de bază a operaţionalizării obiectivelor este fixată la nivelul performanţei concrete pe care trebuie să o realizeze elevul pe parcursul şi la sfărşitul activităţii de instruire.

În literatura de specialitate este prezentată în diferite variante care tind să fixeze „componentele esenţiale” necesare pentru „formularea completă a unui obiectiv operaţional” (De Lansdsheere, pp. 201-221, *apud* Cristea, 2018).

În concepţia propusă de Viviane şi Gilbert De Landsheere aceste „componente esenţiale" sunt definitivate ca răspuns la un set de cinci întrebări :

1) *cine* va produce comportamentul ? – subiectul/elevul.
2) *ce* comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins ? – comportamentul observabil care exprimă acţiunile concrete ale elevului.
3) *care* va fi produsul ? – performanţa concretă a elevului observabilă pe tot parcursul activităţii (lecţiei) până la sfârşitul activităţii (lecţiei).
4) în ce condiţii are loc comportamentul ? – metodologice (metode, procedee, mijloace de învăţământ) şi psihologice (condiţii externe-interne).
5) *pe ce criterii* putem afirma că produsul a fost realizat ? – criterii de evaluare cantitativă (standarde minime-medii-maxime) şi calitative (tendinţa de progres/regres-eficacitatea/în raport de obiectivele concrete propuse-eficienţa/în raport de resursele pedagogice existente).

În concepţia lui Mager (1972), „componentele unui obiectiv operaţional" sunt fixate prin :

1) precizarea comportamentului elevului – în termeni de acţiuni concrete, observabile şi evaluabile până la sfârşitul activităţii ;
2) stabilirea condiţiilor în care trebuie să se producă efectiv comportamentul ;
3) precizarea nivelului/criteriilor minim/e de reuşită (cantitativă/calitativă) anunţate la începutul activităţii de instruire (lecţiei etc.).

În varianta extinsă a lui D'Hainaut, „componentele esenţiale ale unui obiectiv operaţional" sunt fixate la nivel de :

1) *acţiuni ale elevului, concrete, observabile* în contextul activităţii de instruire (lecţiei etc.) : reproducere, conceptualizare, aplicare (de concepte, reguli, deprinderi, strategii cognitive), asociere (analitică-sintetică), rezolvare de probleme ;
2) *materia/conţinuturile de bază* care susţin acţiunile concrete ale elevului, conţinuturi de bază exprimate în termeni de : a) elemente (obiecte, fapte, date, locuri, probleme) ; b) clase (categorii, concepte) ; c) relaţii (de organizare, ierarhizare ; cauzale ; logice) ; d) operaţii (logice, metodologice/metode, mijloace didactice) ; e) structuri (formale, matematice ; modele, teorii) ;
3) *gradul de integrare a cunoştinţelor de bază* (declarative/procedurale), realizat prin : a) executare imediată ; b) extinderi, extrapolări, redundanţe, pleonasme etc. ; c) transfer (disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluri/multidisciplinar etc.).
4) *criteriile de succes* : a) rata succesului în raport de un reper standard ; b) toleranţa/eroarea acceptabilă ; c) limitele de timp ; d) procentul global de succes – „proporţia de elevi care trebuie să atingă un scor minim în cazul unui test ce se referă la obiective".

În varianta propusă de Vlăsceanu (1988), elementele esenţiale avansate identificate au în vedere „utilizarea unor ghiduri" necesare „pentru a facilita elaborarea obiectivelor în formă comportamentală" :

1) alegerea verbelor care definesc acţiuni concrete, observabile, după „liste de enunţuri admise/interzise care urmăresc să protejeze profesorul de formulări echivoce" (vezi *Anexa 1*) ;

2) „configurarea situaţiei – cu facilităţile şi restricţiile ei specifice – în care vor fi puşi elevii pentru a proba asimilarea comportamentelor proiectate", raportate la alte comportamente dobândite ;
3) „specificarea condiţiilor de manifestare a comportamentului aşteptat" ;
4) precizarea criteriilor de evaluare : a) numerice ; b) proporţia de reuşită ; c) limita de timp ; d) criteriul-model ;
5) „indicarea cel puţin a reuşitei minimale" (Potolea, în Cerghit, Vlăsceanu, pp. 153-154).

Când putem spune că un obiectiv pedagogic a fost corect şi complet operaţionalizat ?

Reţinem :

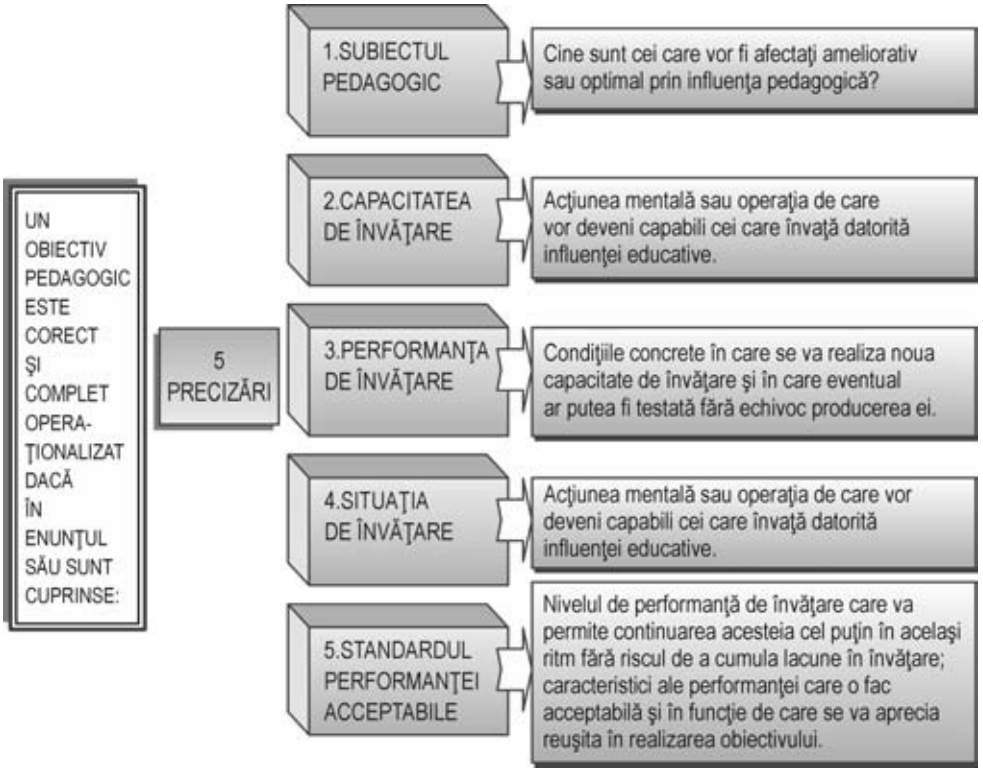


Figura 18.8. *Operaţionalizarea corectă a obiectivelor pedagogice*
(Negreţ-Dobridor, 2005)

Cele cinci precizări se constituie de fapt într-o „procedură standard de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice", elaborată de noi pe baza celor propuse de Gilbert de Landsheere (1979). Aceasta prezintă numeroase avantaje practice întrucât presupune fundamentarea întregului demers pe care îl implică transformarea obiectivului pedagogic într-un rezultat măsurabil al instruirii.

Concepţia pe care o propunem, raportată la modelele de analiză prezentate anterior, este ilustrată în figura 18.8, iar un exemplu concret redăm în figura 18.9.

Prin urmare, dacă obiectivul pedagogic este corect şi complet operaţionalizat, el va sugera şi modul în care se va transforma într-un rezultat al învăţării, testabil la toţi cei care învaţă. De aceea, se poate aprecia că *operaţionalizarea obiectivelor reprezintă 90%, nu numai din efortul de proiectare a instruirii, ci chiar şi din efortul de realizare a acesteia*.

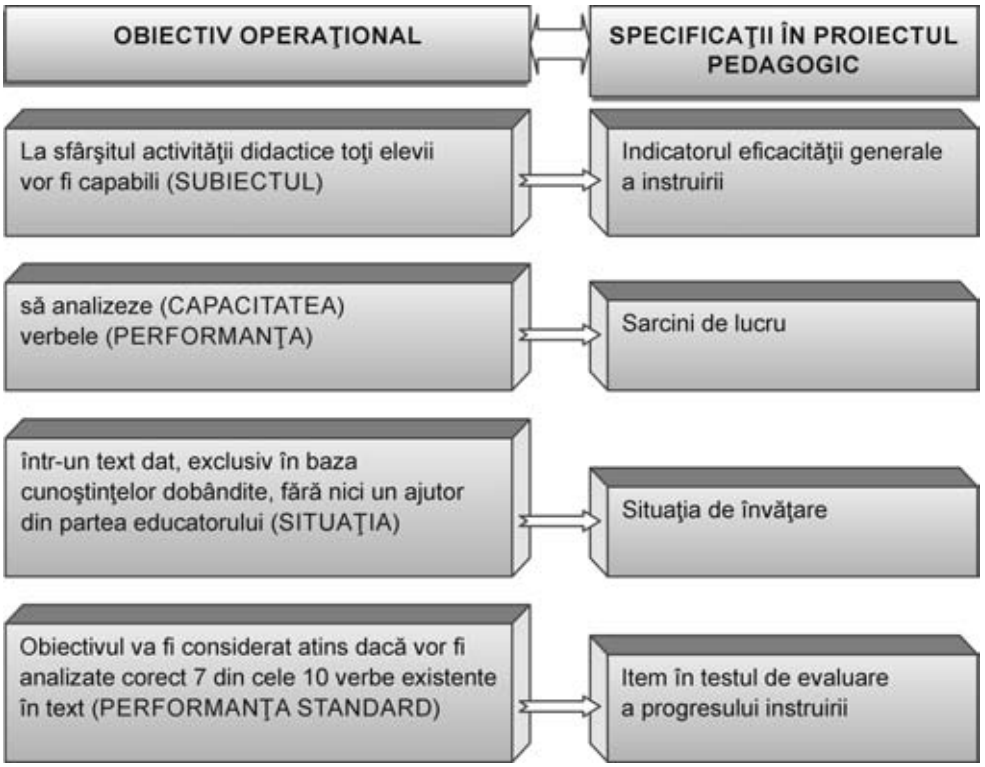


Figura 18.9. *Predeteminările obiectivului operaţional*

Atenţie, însă ! Trebuie să vă însuşiţi tehnica de operaţionalizare a obiectivelor pedagogice, cu dorinţa de a o transforma în :

> Deprinderea de „*a vedea*" întotdeauna activitatea didactică prin prisma unor rezultate măsurabile.

Nu este dificil. Trebuie însă să exersaţi vreme îndelungată tehnica pe care v-o propunem. Vă va fi din ce în ce mai uşor în timp, dar… EFORTURILE DE ÎNCEPUT SUNT EXTREM DE MARI.

De ce ? Pentru că fiecare dintre cele „cinci precizări" – cu excepţia celei dintâi – vă solicită să ţineţi seama de numeroase exigenţe. Iată în acest sens *câteva sugestii* care vă vor ajuta să depăşiţi eventualele dificultăţi :

Tabelul 18.4. *Sugestii pentru depăşirea dificultăţilor în formularea obiectivelor*

precizarea	sfaturi utile
SUBIECTUL	1. Folosiţi întotdeauna expresia „La sfârşitul activităţii didactice, TOŢI elevii vor fi capabili..." 2. Nu-l uitaţi niciodată pe „toţi". 3. Feriţi-vă de expresiile: „La sfârşitul activităţii didactice elevii vor fi capabili" şi „elevii vor şti..." (pentru că pierd din vedere necesitatea de a determina eficacitatea generală a instruirii – prima – şi cantonează instruirea la nivelul memorării – ce-a de-a doua).
CAPACITATEA DE ÎNVĂŢARE	4. Nu folosiţi decât verbe ce *indică acţiuni mentale ce se manifestă sub formă de comportamente observabile*. Apelaţi la inventarul lui Metfessel, Michael şi Kirshner (vezi anexa). 5. Evitaţi expresiile care se referă la conduita dvs. („voi stimula", „voi îmbogăţi"). 6. Evitaţi expresiile generale (a cunoaşte, a şti, a înţelege). 7. Evitaţi expresiile metaforice. 8. Evitaţi expresiile care trimit la comportamente inobservabile (a simţi, a resimţi, a iubi, a dori).
PERFORMANŢA	9. Nu confundaţi „performanţa" nici cu „capacitatea" şi nici cu „conţinutul"; ea reprezintă aplicarea primei asupra celui de-al doilea. 10. Nu acordaţi termenului de performanţă accepţiunea pe care i-o dau sportivii (orice achiziţie de învăţare este o performanţă, nu numai cele excepţionale). 11. Utilizaţi numai conţinuturi esenţiale în formularea performanţelor (expresia capacităţilor pe mai multe conţinuturi determină dezvoltarea capacităţilor; dar numărul conţinuturilor neesenţiale este atât de mare, încât riscaţi să produceţi o puzderie de obiective mărunte şi să nu mai terminaţi niciodată instruirea). 12. Nu uitaţi că nu aveţi obligaţia să-i învăţaţi pe „toţi totul", ci doar pe toţi *lucrurile pe care nu le-ar putea învăţa singuri*. 13. Folosiţi-vă competenţa de specialitate în a oferi elevilor spre învăţare ceea ce este fundamental în domeniul dvs., nu spunându-letot ce ştiţi în legătură cu fiecare subiect pe care îl trataţi.
SITUAŢIA DE ÎNVĂŢARE	14. Combinaţi metode materiale şi mijloacele cunoscute sau inventaţi altele pentru a construi *condiţii externe* apte să declanşeze *condiţii interne ale învăţării*, astfel încât elevii să poată atinge obiectivul cât mai *repede*, cât mai *uşor*, cât mai *plăcut*, şi eventual, *singuri*, neajutaţi de dvs.
STANDARDUL PERFORMANŢEI ACCEPTABILE	15. Apreciaţi drept „nivelul acceptabil de performanţă de învăţare" numai pe acela care va permite continuarea instruirii fără diminuarea ritmului impus de programa şcolară. 16. Numiţi suficiente caracteristici ale performanţei standard pentru a putea aprecia fără echivoc reuşita sau nereuşita elevilor. 17. Raportaţi-vă la potenţialul de învăţare al claselor, luând în considerare pe cel al elevului cu ritmul cel mai lent. 18. Nu folosiţi aceleaşi „criterii de reuşită" la clasele cu potenţial diferit de învăţare. 19. Evitaţi „din start" criteriile de reuşită ce definesc performanţe sub limita acceptabilă. 20. Evitaţi să definiţi „performanţe maximale" şi „performanţe optimale" pentru întreaga clasă.

Cele 20 de sfaturi utile vă vor ajuta să depăşiţi dificultăţi ce ţin de subiectivitatea fiecăruia. Există însă şi *dificultăţi obiective*, pentru care sfaturile anterioare nu pot fi de folos :

DIFICULTĂŢI OBIECTIVE

1. „Proliferarea" unui număr prea mare de obiective operaţionale.
2. Repetarea „exasperantă" a obiectivelor la diverse clase de comportament.

De exemplu, să presupunem că într-o activitate/lecţie oarecare sunt cinci informaţii esenţiale care trebuie asimilate în memoria elevului pe baza unor obiective operaţionale derivate din clasa *cunoaşterii* taxonomiei lui Bloom (trebuie să recunoaştem că numărul de informaţii este modest). Dacă informaţiile sunt esenţiale, ele trebuie să fie înţelese – dacă la cele cinci obiective de „cunoaştere" se vor adăuga alte cinci obiective de „comprehensiune". Dar tot astfel se va pune problema şi cu celelalte clase din taxonomie, informaţiile trebuind să fie *aplicate, analizate, sintetizate* şi, în final, *evaluate*. *Rezultatul ?* 5 informaţii × 6 clase = 30 obiective operaţionale ! Pot fi ele realizate în timpul scurt al unei lecţii de 40-50 de minute ? Evident, NU !

Din exemplul de mai sus trebuie să derivăm o înţelepciune specifică. Mai întâi, trebuie să observăm că succesul taxonomiei a determinat un „complex al luării deciziei" în rândul multor educatori care au început să se raporteze la aceasta ca la un „tablou absolut" – precum cel mendeleevian de chimie. Dar până şi autoritatea tabloului lui Mendeleev este zguduită de transmutarea elementelor prin reacţiile de fuziune şi de fisiune nucleară !

Aşadar :

> Nu uitaţi că taxonomia de obiective este un instrument pe care trebuie să-l stăpâniţi, şi nu pentru a vă lăsa stăpâniţi de el !

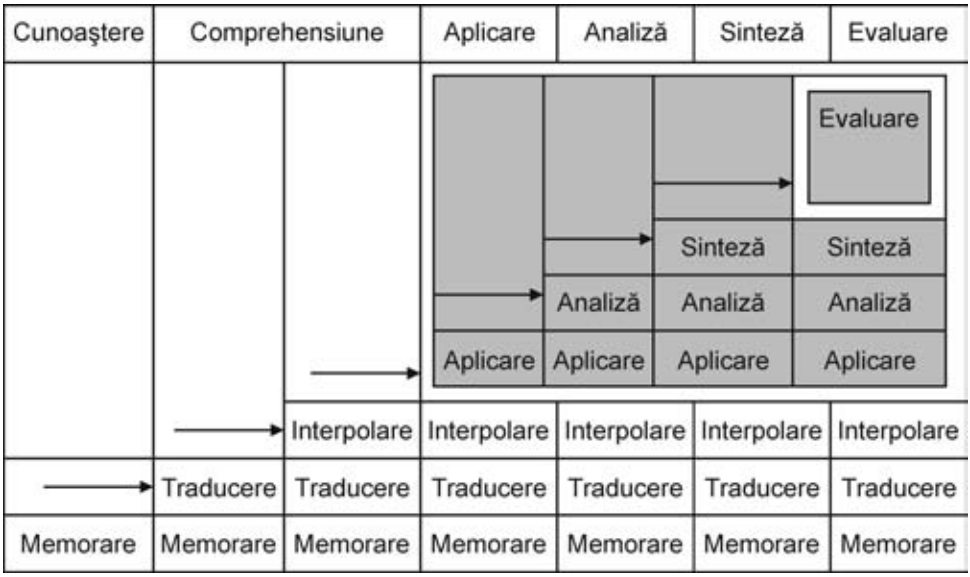
În al doilea rând, trebuie observat că, *dincolo de avantajele evidente, operaţionalizarea obiectivelor s-a transformat, pentru unii, în modă*. Foarte multe informaţii neesenţiale – sau chiar esenţiale – se pot transmite eficient elevilor, înglobându-le în „situaţiile de învăţare" adecvate pentru a realiza obiective operaţionale importante, fără a fi necesară altă operaţionalizare. Pentru depăşirea dificultăţilor obiective, menţionate anterior, iată o regulă sigură :

> Propuneţi-vă şi realizaţi în activităţile didactice numai şi numai obiective operaţionale prioritare !

Ce se înţelege însă prin obiectiv pedagogic prioritar ?

Este necesar să urmărim cu atenţie organizarea ierarhică a claselor de comportament în taxonomia lui Bloom, înfăţişată în tabloul de mai jos (Sanders, 1966, *apud* Negreţ-Dobridor, 2005) :

Tabelul 18.5. *Organizarea ierarhică a claselor de obiective* (Sanders, 1966)



Menţionăm că ierarhia sugerează cum anumite obiective ar putea fi abordate „direct", fără parcurgerea scărilor anterioare.

De exemplu, înţelegerea unei definiţii presupune memorarea *sa mai înainte, dacă urmăm dogmatic ierarhia ; orice educator ştie însă că elevii pot fi ajutaţi să* înţeleagă *o definiţie sau să* aplice *o regulă, fără să le fi memorat în prealabil. Pe de altă parte, ierarhia claselor de obiective se structurează nu numai* „de la simplu la complex", *ci şi de la* „inferior la superior". *Este evident că o capacitate de analiză a unui conţinut este superioară memorării aceluiaşi conţinut. Se poate spune că ultimele trei clase ale taxonomiei sunt superioare primelor trei. Aceasta ar putea constitui un criteriu de alegere preferenţială a obiectivelor operaţionale ale unei activităţi didactice.*

Vă propunem, în acest sens, un ghid complet de alegere a obiectivelor operaţionale prioritare.

Tabelul 18.6. *Ghid de alegere a obiectivelor operaţionale prioritare* (Negreţ-Dobridor, 2005)

Pasul I	Trasaţi un tabel cu şapte coloane (luând ca model tabloul lui Sanders reprezentat mai sus)
Pasul II	Completaţi tabelul în ordinea „de la simplu la complex" începând cu coloana cu toate obiectivele operaţionale pe care le puteţi defini pentru activitatea dvs.
Pasul III	Verificaţi tabelul identificând corespondenţele dintre obiective (folosind ca grilă tabloul lui Sanders).
Pasul IV	Examinaţi fiecare obiectiv în parte, începând cu obiectivul înscris pe treapta cea mai de sus a ultimei coloane, a VII-a, răspunzând la întrebarea „Oare ar putea fi realizat acest obiectiv fără să fi fost realizat în prealabil cel situat pe coloana din stânga în dreptul său?" • Dacă răspunsul este afirmativ, atunci se vor elimina toate obiectivele înscrise pe toate celelalte coloane din partea stângă. • Dacă răspunsul este negativ, atunci continuaţi examinarea obiectivelor în acelaşi mod.
Pasul V	Copiaţi toate obiectivele neeliminate începând din partea stângă; aceasta va fi lista obiectivelor prioritare aranjate în ordinea de la simplu la complex, de la inferior la superior.

Conform opiniei profesorului Negreţ-Dobridor (2017), obiectivele operaţionale sunt „cărămizile" din care sunt alcătuite obiectivele cu generalitate medie şi trebuie definite prin derivare din acestea. În esenţă, ele indică o *capacitate mintală* care face posibilă o *performanţă de învăţare*. Prin urmare, pot fi definite şi prin convertirea *capacităţilor* (înţelese ca elemente componente ale unor *competenţe* (în sensul modelului Thorshen şi al altor modele vocaţionale bazate pe competenţe) în *skills*-uri, *abilităţi, priceperi* etc. de a realiza anumite *performanţe de învăţare*.

Gilbert de Landsheere (1979, în Negreţ-Dobridor, 2005) sugerează trei faze ale procesului prin care se poate ajunge de la cele mai înalte finalităţi ale unui sistem de învăţământ la obiectivele concrete (operaţionale) ale activităţii didactice : în *faza I* se construieşte *inventarul celor mai generale obiective*, pe baza analizei funcţiei speciale a învăţământului ; în *faza a II-a* se stabilesc *obiectivele cu nivel de abstracţie intermediar*, pe baza explicitării finalităţilor generale în termenii de comportamente afective şi psihomotorii ; în *faza a III-a* se inventariază *obiectivele specifice sau terminale*, pe baza diferenţierii obiectivelor cu nivel de abstracţie intermediar, în funcţie de nivelurile şi tipurile de învăţământ.

După cum menţionează profesorul Cristea (2018), pentru a putea realiza activitatea de operaţionalizare a obiectivelor instruirii în condiţii optime, profesorul, de toate specialităţile, de la toate nivelurile sistemului de învăţământ, trebuie să cunoască, să interpreteze şi să valorifice pedagogic următoarele elemente :

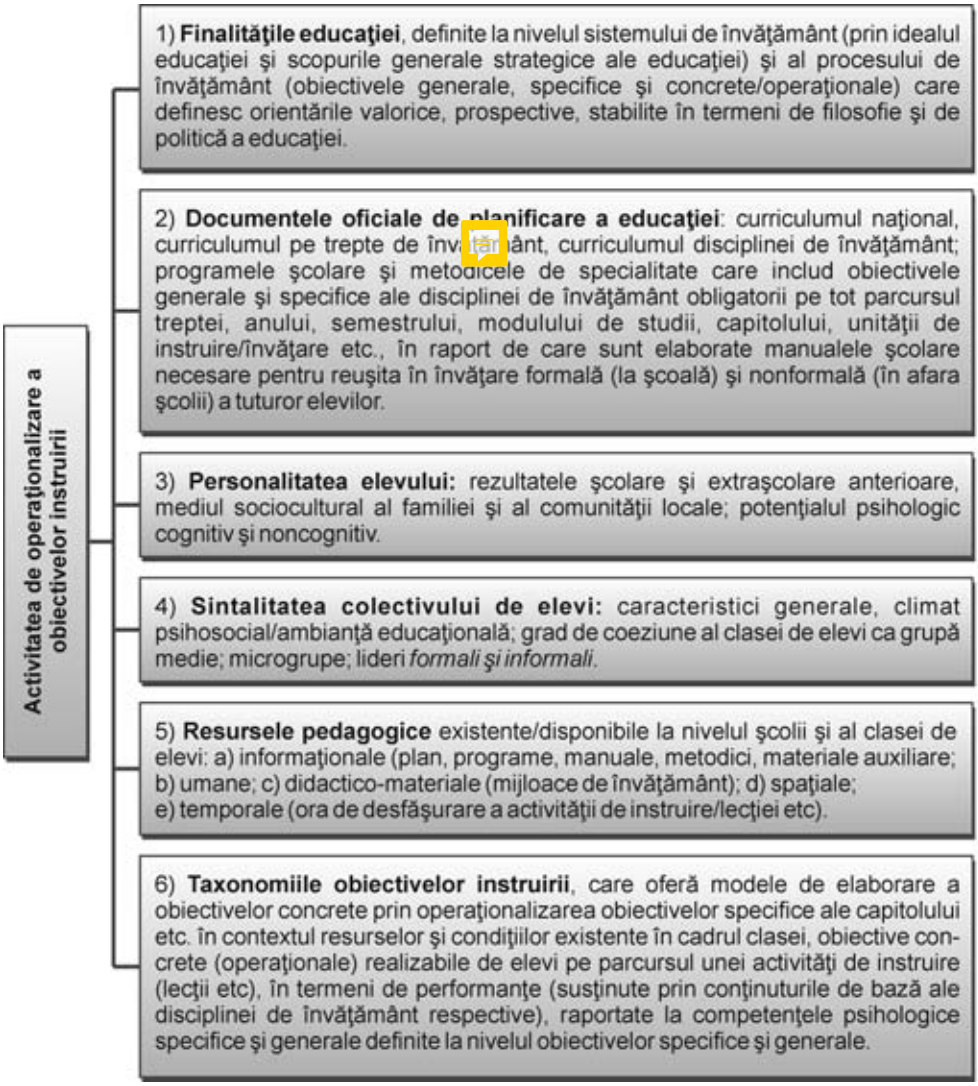


Figura 18.10. *Elemente privind activitatea de operaţionalizare a obiectivelor instruirii* (Cristea, 2018)

18.3.2. *Analiza resurselor necesare realizării obiectivelor*

În viziunea noastră, principalele categorii de resurse disponibile pentru realizarea obiectivelor pedagogice sunt :

a. *potenţialul de învăţare* (aflat în mintea celui care învaţă : mecanisme de învăţare, aptitudini, capacitate etc.), care se exprimă în planul instruirii sub forma unui anumit *ritm de învăţare* (lent, mediu, rapid).

b. *conţinutul procesului de învăţământ* (informaţii, operaţii cu informaţiile, adică ceea ce se află „în mintea" celui care instruieşte şi este specificat în *Planul de învăţământ, programa şcolară şi în manualul şcolar*).
c. *resursele materiale* (condiţiile de instruire din clasă, laborator sau atelier, auxiliare precum filme, diafilme, diapozitive, scheme, grafice, planşe, hărţi, machete, simulatore, cărţi etc.). Acestor resurse ar trebui să le-o adăugăm pe cea mai importantă dintre cele câte pot afecta învăţarea : *Timpul*.
   În continuare descriem sintetic resursele necesare realizării obiectivelor.

18.3.2.1. Câteva adevăruri şi reguli de folosire ingenioasă a potenţialului de învăţare

Conform opiniei lui Pânişoară (2017), elevul reprezintă un „dat", el vine la şcoală cu un potenţial, cu aspiraţii, cu cerinţe specifice, dar profesorul este responsabil de modul în care toate acestea se vor conjuga într-un succes educaţional (sau nu !). Este de datoria dascălului de a potenţa capacităţile elevilor şi de a conjuga eforturile părinţilor pentru un climat educaţional propice dezvoltării" (Pânişoară, 2017, p. 13).

Concepţia pe care o prezentăm vă solicită să renunţaţi la pretenţia de a cunoaşte în mod obiectiv şi exact cauzele care determină diferenţele individuale dintre copii şi care afectează, bineînţeles, şi conduita lor în învăţare. Aceasta nu înseamnă că modelul vă interzice orice preocupare în această direcţie. Dimpotrivă :

> Încercaţi permanent, prin orice mijloace, inclusiv prin cele despre care se pretinde că vă oferă o cunoaştere obiectivă (teste de inteligenţă, teste de aptitudini, probe standardizate, chestionare etc.) Să cunoaşteţi cât mai profund individualitatea celor care învaţă.

Contactul nemijlocit cu elevii vă oferă de fapt posibilitatea de a culege intuitiv numeroase informaţii despre elevi.

Nu uitaţi însă :

> Toate particularităţile individuale ale elevilor interesează instruirea doar în măsura în care afectează ritmul (viteza) cu care învaţă fiecare.

De aici rezultă un avantaj enorm : nu ştim deocamdată cum s-ar putea spori gradul de dezvoltare a unor capacităţi intelectuale (precum inteligenţa, de exemplu) decât foarte vag, pentru că nu cunoaştem natura lor endogenă.

În schimb,

Ştim în ce fel putem proceda pentru a accelera permanent ritmul învăţării oricărui elev.

Cum putem proceda în acest sens ?

Exact în modul pe care vi-l propune modelul instrucţional pe care vi-l însuşiţi acum.

Într-adevăr, modelul este conceput ca o tehnică de sporire generală a ritmurilor de învăţare. După ce vi-l veţi fi însuşit şi îl veţi fi aplicat mai multă vreme, veţi observa că elevii dumneavoastră :

Învaţă din ce în ce *mai rapid*
Învaţă din ce în ce *mai uşor*
Învaţă din ce în ce *cu mai multă plăcere*
Învaţă din ce în ce *mai temeinic*

Aceste efecte benefice nu se vor produce decât dacă veţi lua în considerare următoarele aspecte :

Tabelul 18.7. Şase adevăruri privind învăţarea

Adevărul nr. 1	Viteza învăţării este condiţionată de corectitudinea adecvării mecanismelor învăţării la obiectivele urmărite.
Adevărul nr. 2	Viteza învăţării este direct proporţională cu gradul de motivaţie intrinsecă a învăţării.
Adevărul nr. 3	Viteza învăţării este dependentă de gradul de satisfacţie pe care învăţarea o produce la cel care învaţă.
Adevărul nr. 4	Viteza învăţării este dependentă de „economia de timp" cu care obiectivele sale sunt realizate de către elev.
Adevărul nr. 5	Viteza învăţării este dependentă de „economia de efort" cu care obiectivele sale sunt realizate de către elev.
Adevărul nr. 6	Viteza învăţării este dependentă de conştientizarea prealabilă a scopurilor acesteia de către elev.

Considerăm că „viteza" învăţării este afectată şi de aptitudinile generale şi speciale ; coeficientul de inteligenţă, de exemplu, sau volumul memoriei, capacitatea de concentrare a atenţiei sunt de natură să o influenţeze pozitiv sau negativ.

Nu ţi putem solicita însă elevului să aibă un coeficient de inteligenţă mai mare decât cel pe care îl are pentru a-şi spori viteza învăţării.

În schimb,

> Putem motiva elevul, îl putem pune în situaţii optime pentru a-şi folosi mecanismele de învăţare cu economie de efort, de timp şi cu câştiguri maxime în planul satisfacţiei învăţării.

Cum ?

Vă propunem în continuare câteva sugestii pe care le puteţi considera ca un adevărat *îndreptar de folosire raţională a resurselor de învăţare de care dispun toţi elevii*.

Tabelul 18.8. *Câteva reguli utile de folosire raţională a resurselor de învăţare a elevilor*

Regula nr. 1	Ori de câte ori proiectaţi instruirea *revedeţi rezultatele testului predictiv şi ale ultimelor teste de progres* pe care le-aţi aplicat şi folosiţi-le pentru a grupa elevii în funcţie de ritmul cu care învaţă.
Regula nr. 2	*Identificaţi mecanismul (tipul) de învăţare adecvat* realizării fiecărui obiectiv pe care vi l-aţi propus şi gândiţi-vă cum veţi ajuta fiecare grup sau elev să-l folosească mai bine în realizarea obiectivului.
Regula nr. 3	Ori de câte ori urmăriţi un obiectiv aflat pe o clasă taxonomică superioară trebuie să-i anexaţi un mecanism de învăţare aflat pe o scară ierarhică superioară; motivaţia intrinsecă „vine de la sine" (Gagné) şi puteţi neglija motivarea învăţării; ori de câte ori vă aflaţi în altă situaţie trebuie să subliniaţi învăţarea cu elemente motivaţionale.
Regula nr. 4	Supuneţi elevii la eforturi oricât de intense, dar *nu dincolo de limita* în care ei resimt consumul de efort sub formă de stres sau oboseală.
Regula nr. 5	Nu obligaţi elevii să consume *mai mult timp* decât socotesc ei necesar pentru a realiza obiectivele şi nu le furnizaţi sarcini de lucru care le consumă inutil timpul.
Regula nr. 6	Orice sarcină de învăţare aţi furniza elevilor, asiguraţi-vă din vreme că realizarea ei se va finaliza cu o *stare de satisfacţie*.
Regula nr. 7	*Nu apelaţi la sancţiuni negative* pentru motivarea învăţării decât după ce le-aţi epuizat pe toate cele pozitive şi v-aţi convins pe deplin de ineficacitatea lor.

* * *

APLICAŢII
(Exerciţii şi probleme)

Nr. 1. Pe ce fapte ştiinţifice se întemeiază „regula nr. 3" ? Comentaţi-le !
Nr. 2. Ce lege psihologică s-ar încălca prin nerespectarea „regulii nr. 4" ?
Nr. 3. Ce s-ar întâmpla dacă educatorul nu ar lua în considerare „regula nr. 5" ?
Nr. 4. Numiţi câteva tehnici de motivare a învăţării pe care le cunoaşteţi din experienţă.

Aprofundaţi-vă cunoştinţele studiind capitolul XII din cartea *Învăţarea în şcoală* de D.P. Ausubel şi F.G. Robinson (1981).

18.3.2.2. *Selectarea conţinutului esenţial necesar învăţării în clasă*

Această operaţie dificilă solicită din competenţa dumneavoastră de specialitate. Grijă extremă ! Sensul expresiei subliniate anterior este altul în pedagogie decât cel folosit în vorbirea obişnuită (Negreţ-Dobridor, 2005).

> Pentru practicarea instruirii, competenţa de specialitate presupune mai ales capacitatea de a discrimina informaţiile esenţiale de amănunte într-un domeniu dat.

Psihopedagogii oferă educatorilor sofisticate instrumente şi tehnici de analiză a conţinutului în vederea alegerii conţinuturilor esenţiale în procesul de proiectare a instruirii.

Într-adevăr, competenţa de specialitate poate avea diverse grade. Gradul ridicat de competenţă de specialitate este dat de *profunzimea stăpânirii problemelor dintr-un anumit domeniu*, şi nu de mulţimea cunoştinţelor într-un subdomeniu limitat al acestuia. Prima îl ajută pe competent să sesizeze exact *logica ştiinţifică* a disciplinei în timp ce celălalt îl determină pe specialist „să nu vadă pădurea din cauza copacilor". *De exemplu* : un profesor de matematică care ştie foarte bine *algebră*, dar prea puţină geometrie, trigonometrie, teoria mulţimilor, logică matematică, teoria numerelor etc., nu va putea să-i înveţe pe elevii săi *esenţialul* din aceste domenii care reprezintă marea construcţie care este matematica, ci mult dintr-un domeniu – algebra. Extragerea *esenţialului* dintr-un capitol, lecţie, grup de lecţii este doar prima operaţie dintr-un lanţ întreg de activităţi care conduc subordonarea logicii ştiinţifice a disciplinei, *logicii pedagogice* a învăţării. Criteriile de alegere a conţinuturilor esenţiale sunt de fapt două : unul impus de logica ştiinţifică, altul impus de logica pedagogică (didactică).

Tabelul 18.9. *Criterii de alegere a conţinuturilor esenţiale*

1. Orice conţinut care nu poate fi asimilat de elev prin efort propriu pe baza altor achiziţii realizate, ci numai sub îndrumarea profesorului (*Logica pedagogică*).
2. Orice conţinut care condiţionează achiziţia altor conţinuturi mai complexe în domeniul respectiv (*Logica ştiinţifică*).

AŞADAR :

Figura 18.11. *Logica selecţiei conţinuturilor esenţiale*

Considerând această definiţie ca un instrument de discriminare în cadrul prevederilor programelor de învăţământ, orice educator specialist va putea decide cu uşurinţă în legătură cu fiecare obiectiv operaţional pe care şi-l propune câte informaţii să furnizeze elevului, astfel încât acesta să poată atinge cel puţin un nivel acceptabil de performanţă şcolară în clasă şi să continue instruirea în mod independent prin aprofundare şi detaliere. E drept că, în acest sens, factorii responsabili ar trebui să ia în considerare posibilitatea *optimizării autentice* a programelor şi manualelor şcolare de la multe discipline de învăţământ, să favorizeze construirea *modelelor pedagogice ale disciplinelor* ca fundament solid pentru un curriculum nou, gândit infailibil, şi pentru reelaborarea manualelor alternative, atât pentru elevi, cât şi pentru educatori.

18.3.2.3. Analiza şi elaborarea resurselor necesare

Proiectarea instruirii nu pretinde resurse materiale costisitoare. Majoritatea şcolilor le au în dotare. Unele obiective pot solicita educatorul/profesorul să confecţioneze el însuşi materiale de instruire (fişe, folii transparente, machete, teste etc.). Apreciem că avem de-a face cu o obligaţie elementară, impusă de profesia de dascăl prin definiţie, fără a o mai comenta stăruitor. Esenţial este ca fiecărui obiectiv să-i fie asigurate toate condiţiile necesare pentru a putea fi realizat de către toţi elevii cât mai repede, cât mai uşor, cât mai plăcut, cât mai temeinic.

Profesorul are rolul de a pune *resursele* la dispoziţia elevilor, pentru ca aceştia să lucreze pe cont propriu ; resursele trebuie organizate în aşa fel încât să inspire elevii, să-i ajute în învăţare, să le stimuleze formarea de capacităţi de gândire de ordin superior şi să susţină practicile de instruire.

Acestor resurse ar trebui să le adăugăm pe cea mai importantă dintre cele câte pot afecta învăţarea : *timpul* ; în condiţiile instruirii desfăşurate în sistemul bazat pe clase şi lecţii, trebuie să observăm însă că timpul este o resursă limitată – deci, este o restricţie. Asupra felului în care trebuie folosită această resursă esenţială vom reveni în următorul capitol, dedicat realizării activităţilor didactice.

18.3.3. *Elaborarea strategiilor didactice „focalizate” asupra obiectivelor urmărite*

18.3.3.1. Ce trebuie să înţelegem prin „strategie didactică” ?

Termenul „strategie” vine din cuvântul grecesc *strategos* (general), de unde şi semnificaţia cuvântului de „artă a generalului”. În DEX întâlnim originea latină a cuvântului (lat. *strategia* – funcţia strategului ; aptitudinea de a comanda ; încă din Grecia Antică regăsim cuvântul „strategi”, acei comandanţi militari ai cetăţilor. În sens general, strategia face referire la conducerea căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea realizării unui scop. În educaţie, termenul cuprinde accepţiuni sinonimice între strategie, metodă sau procedee (*The International Encyclopedia of Education*, 1985).

Conform profesorului Potolea (1989, p. 144), strategia se defineşte în raport cu trei factori : 1) natura specifică a situaţiei la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă) ; 2) rolul strategiei în rezolvarea situaţiei respective (reduce câmpul tatonărilor şi conferă acţiunii un grad sporit de probabilitate de reuşită) ; 3) structura strategiei (sisteme de operaţii, etape, reguli de decizie etc.).

În viziunea autorilor Pânişoară şi Oprea (2012), strategia didactică este „modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaştere şi să-şi dezvolte capacităţile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele şi emoţiile ; ea se constituie dintr-un ansamblu complex şi circular de metode, tehnici, mijloace de învăţământ şi forme de organizare a activităţii, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării cu eficienţă a învăţării” (Pânişoară, Oprea, 2012, p. 15).

Cerghit (2002) menţiona că strategiile orientează evantaiul modalităţilor practice de atingere a ţintei prevăzute şi au valoarea unor instrumente de lucru ce permit o interacţiune optimă între strategii de predare şi strategii de învăţare (Cerghit, 2002, p. 273).

Profesorul Neacşu (1999), plecând de la ideea că *strategia pedagogică* este un ansamblu de operaţii şi acţiuni prin care profesorul, bazându-se pe performanţele anterioare ale elevilor şi pe conţinutul obiectiv al educaţiei, anticipează anumite schimbări posibil ordonate în câmpul pedagogic de devenire a personalităţii elevului, prezintă un model macro de proiectare pedagogică a instruirii constituit din trei blocuri :

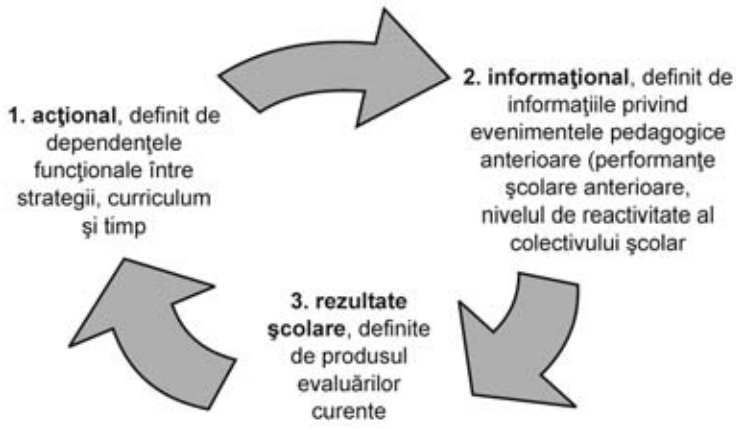


Figura 18.12. *Model macro de proiectare pedagogică a instruirii*

Cerghit şi Vlăsceanu (1988) subliniază parametrii de construcţie a unei strategii didactice : organizarea elevilor, organizarea conţinutului, modul de prezentare/asimilare a cunoştinţelor, frecvenţa, continuitatea intervenţiilor profesorului, modul de programare a exerciţiilor aplicative, natura probelor de evaluare (pp. 260-261).

Considerăm că fiecare cadru didactic îşi proiectează activitatea didactică într-un mod propriu, îşi organizează conţinuturile în conformitate cu cerinţele programelor reflectate în manuale, tratate sau alte lucrări auxiliare de specialitate. Multitudinea sensurilor cu care expresia „strategie" este folosită de psihopedagogi ne obligă să precizăm sensul pe care i-l acordăm aici :

Prin **strategie didactică** înţelegem cuplul dintre **sarcina de învăţare** şi **situaţia de învăţare** elaborate pentru a-i oferi elevului ocazia să realizeze un anumit obiectiv operaţional.

Reţineţi schema care urmează :

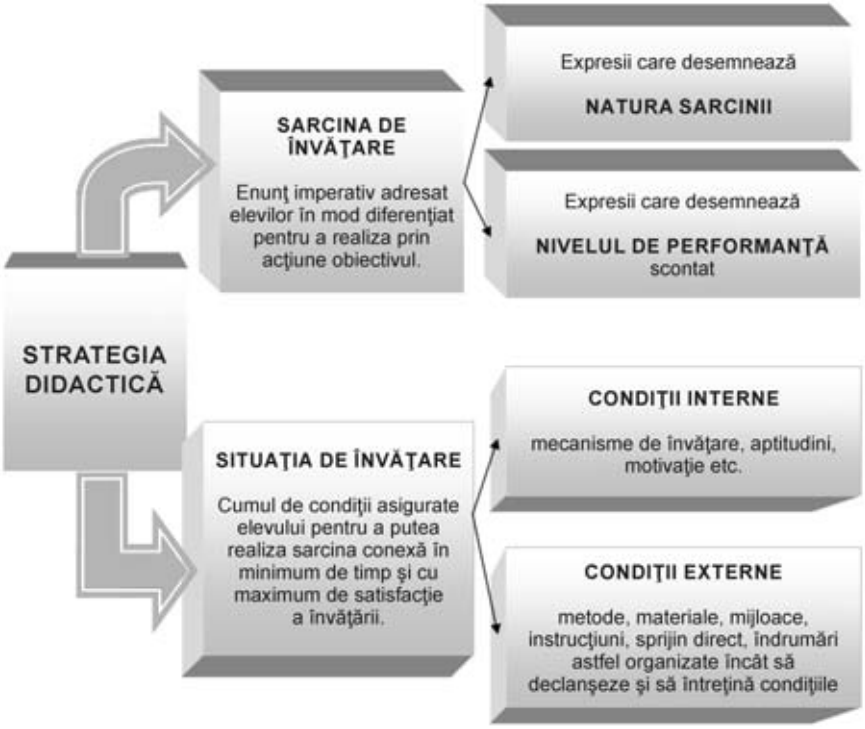


Figura 18.13. *Structura strategiei didactice „focalizate" pe un obiectiv operaţional*

Profesorul se gândeşte la modalitatea de acţiune a elevului, la operaţiile şi tehnica operaţiilor pe care acesta le va pune în joc pentru a transforma materia de învăţat, pentru a-şi adecva pentru sine obiectul de studiu în cauză. Noile tendinţe în utilizarea

strategiilor didactice descriu un *caracter interactiv* al acestora, dat de valorificarea potenţialului creativ şi formativ al noilor *tehnologii instrucţionale.*

Învăţarea în grup oferă un cadru propice explorării benefice a acestor metode interactive pentru că, în primul rând, „strategiile interactive urmăresc optimizarea comunicării" (Pânişoară, 2008). Activitatea de grup este stimulativă la nivel individual, generând un comportament contagios şi competitiv. Interactivitatea presupune atât *competiţia* – definită drept „forma motivaţională a afirmării de sine" –, cât şi *cooperarea,* care este o „activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalţi pentru atingerea unui scop comun" (Ausubel, 1981).

18.3.3.2. Cum se derivă sarcinile de învăţare în clasă?

De asemenea, importante sunt câteva caracteristici ale fiecărei componente ale unei strategii didactice:

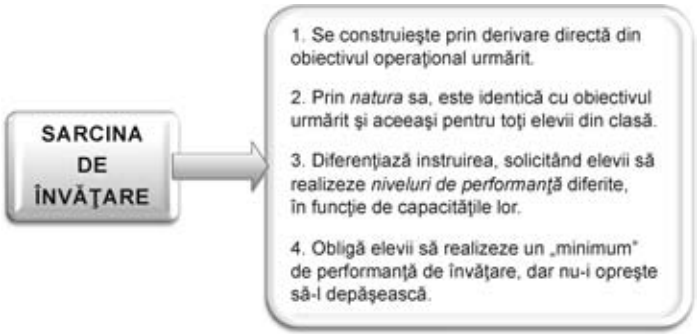


Figura 18.14. *Caracteristici ale sarcinii de învăţare*

În construirea sarcinilor de învăţare aplicaţi consecvent aceste două reguli:

1. *regula „ţintirii" obiectivului operaţional*: „Solicitaţi elevii să facă exact acţiunea care defineşte *capacitatea* (comportamentul) specificat în obiectivul operaţional urmărit".
2. *regula diferenţierii*: „Cereţi tuturor să facă în acelaşi timp acelaşi lucru, dar niciodată mai puţin decât poate fiecare".

Exemplu:

Figura 18.15. *Corelaţia dintre obiectiv şi sarcina de învăţare în clasă*

În exemplul anterior, G_1 = grupul de elevi cu ritm lent de învăţare ; G_2 = elevi cu ritm mediu ; G_3 = elevi cu ritm rapid.

Recitiţi exemplul din Figura nr. 14 şi analizaţi sugestiile generate de sintagma „cel puţin” în formularea unei sarcini de învăţare.

> Nu uitaţi niciodată să folosiţi expresia „cel puţin” care limitează nivelul de performanţă „în jos” şi sugerează tuturor elevilor să se depăşească pe ei înşişi !

18.3.3.3. Cum se construiesc situaţii optime de învăţare ?

Studiaţi cu atenţie schema de mai jos :

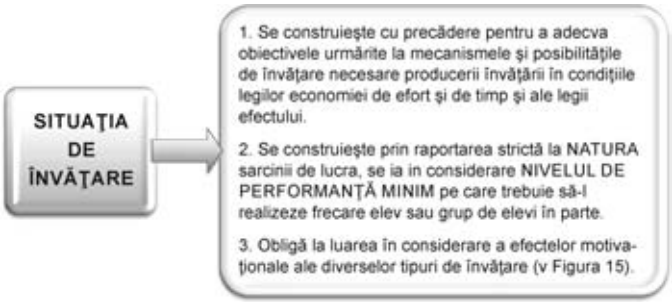


Figura 18.16. *Structura şi exigenţele situaţiei optime de învăţare*

Pânişoară (2017, p. 63) afirmă că dincolo de metodele pe care le poate utiliza, de valoarea conţinutului sau de obiectivele pe care şi le propune (sau în consonanţă cu toate acestea), modul în care se construieşte relaţia dintre profesor şi TOŢI elevii din clasă este cheia succesului didactic.

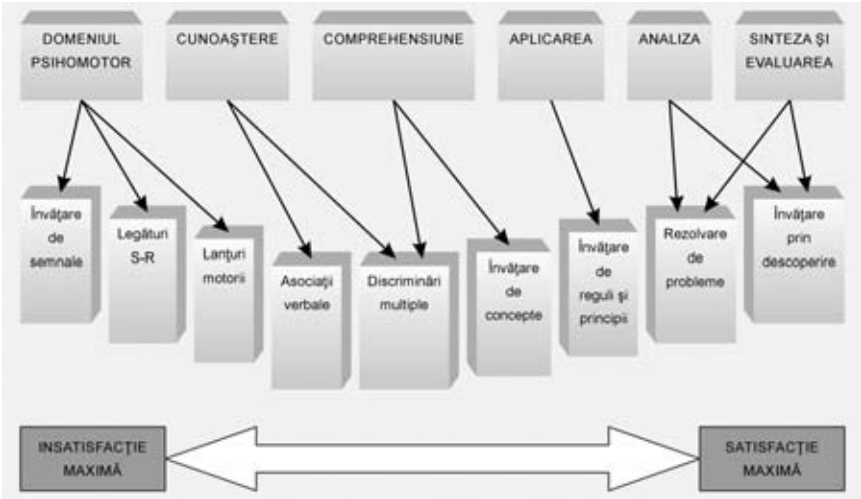


Figura 18.17. *„Fluctuaţiile” motivaţionale în îndeplinirea sarcinilor de învăţare derivate din obiective operaţionale*

Poate părea gongorică afirmaţia următoare. În schema anterioară „se simte" *intervenţia divină în natura umană*. Se confirmă viziunea comeniană : Dumnezeu a vrut ca *homo sapiens* să poată învăţa totul – ca o condiţie a mântuirii şi desăvârşirii sale. Toţi copiii normali dispun de toate *condiţiile interne* pentru aceasta. Dar *condiţiile externe* trebuie să le fie asigurate de oamenii numiţi *educatori*. Obiectivul prioritar al creării unui *complex de condiţii externe* instruirii îl constituie „declanşarea" şi „funcţionarea" eficientă a mecanismelor de învăţare. Trebuie înţeles că :

Nu este posibilă instruirea eficientă dacă se ignoră faptul că ea se produce pe baza unor *mecanisme naturale de învăţare*.

De fapt,

A instrui eficient înseamnă a dirija mecanismele interne ale învăţării în direcţia obiectivelor pedagogice stabilite.

Mecanismele de învăţare sunt universale, în sensul că toate fiinţele normale le posedă, chiar dacă funcţionarea lor este diferită de la un individ la altul.

Eficacitatea generală a instruirii poate fi determinată întrucât toţi cei care învaţă dispun de condiţiile interne necesare producerii învăţării, iar dirijarea acestora este posibilă.

Dar figura anterioară sugerează nu numai adevărurile de mai sus, ci şi o serie de reguli de acţiune. Dacă vreţi să realizaţi situaţii optime de învăţare, pe care elevul le va resimţi ca *ocazii de a învăţa*, regăsindu-şi înclinarea firească spre cunoaştere, atunci studiaţi-le consecvent în practică :

Regula nr. 1. Ori de câte ori obiectivul pe care îl urmăriţi face parte din clasa CUNOAŞTERII, elevul va fi determinat să apeleze la mecanismul învăţării prin ASOCIAŢII VERBALE care îi vor procura doar o satisfacţie scăzută sau niciuna ; aveţi obligaţia să motivaţi intens instruirea prin sancţiuni pozitive puternice.
Regula nr. 2. Ori de câte ori veţi solicita elevii să realizeze obiective de COMPREHENSIUNE, învăţaţi-i să DISCRIMINEZE şi/sau să GENERALIZEZE, prevenind eşecurile ori de câte ori acestea sunt iminente ; procedaţi ca la regula nr. 1.
Regula nr. 3. Orice obiectiv de APLICARE, ANALIZĂ, SINTEZĂ SAU EVALUARE constituie o ocazie pentru dumneavoastră de a-i face pe elevi conştienţi de faptul că posedă şi pot folosi mecanismele ÎNVĂŢĂRII PRIN DESCOPERIRE, ajutându-i să-şi formeze un stil propriu de studiu eficient.

* * *

Aplicaţii
(Exerciţii şi probleme)

Nr. 1. Alegeţi un capitol oarecare din programa de învăţământ la o clasă pe care o cunoaşteţi bine şi la care veţi preda disciplina dvs. în semestrul următor. Specificaţi obiectivele terminale şi apoi obiectivele operaţionale pentru întregul capitol. Elaboraţi sarcini de învăţare diferenţială corespunzătoare fiecărui obiectiv.

Nr. 2. Elaboraţi situaţii de învăţare pentru zece dintre sarcinile pe care le-aţi derivat anterior, precizând condiţiile interne pentru fiecare. Imaginaţi-vă cum ar reacţiona elevii clasei în aceste condiţii.

18.3.4. *Evaluarea performanţelor*

Evaluarea este o parte componentă a învăţarii din mai multe perspective, una dintre ele fiind că procesul de evaluare influenţează modul în care se produce învăţarea.

Dacă dorim să avem permanent „sub control" modul în care se desfăşoară instruirea pentru a preveni la timp dereglările procesului sau pentru a le corecta oportun atunci când s-au produs, trebuie să practicăm două tipuri de evaluare : *evaluarea formativă continuă* şi *evaluarea sumativă periodică*.

18.3.4.1. De la *MSD* la *MLD*

Învăţarea umană se „consumă" la nivelul a două tipuri de memorie : *memoria de scurtă durată* (MSD) şi *memoria de lungă durată* (MLD). Expunem în Tabelul nr. 18.10 câteva dintre caracteristicile acestora :

Tabelul 18.10. *Raporturile dintre MSD şi MLD*

MSD	**MLD**
– Funcţionează un timp foarte scurt, limitat la câteva secunde sau minute ;	– Funcţionează un timp îndelungat ;
– Înregistrează complet (sau aproape complet) informaţiile, dând posibilitatea subiectului să le actualizeze cu maximum de fidelitate ;	– Înregistrează numai parţial informaţiile şi nu permite subiectului să le actualizeze cu fidelitate ;
– Este puternic şi rapid afectată de uitare ;	– Este puţin şi numai în timp îndelungat afectată de uitare ;
– Condiţionează achiziţiile în MLD.	– Condiţionează pe baza unei părţi din achiziţiile MSD.

Observaţi cu atenţie figura următoare :

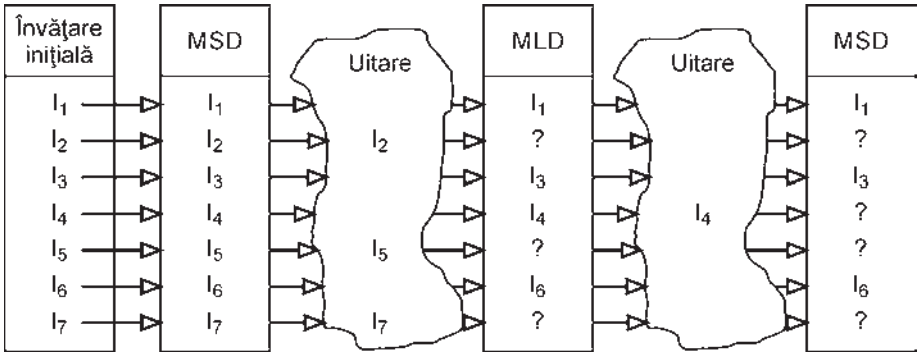


Figura 18.18. *Înregistrarea informaţiilor în MSD şi MLD în procesul învăţării*

Fără îndoială, MLD este cea care asigură temeinicia învăţării ; observăm însă că aceasta nu se poate obţine decât în baza retenţiei imediate. Aşadar, nu uitaţi că :

> În MLD nu există nimic care să nu fi fost anterior în MSD

şi că este aşadar imperios necesar ca :

> Orice cunoştinţă esenţială să fie achiziţionată mai întâi în MSD (*memoria de scurtă durată)*.

Acest proces trebuie să fie permanent controlat. Cum ?

> Respectând regula de aur : evaluarea formativă trebuie să fie continuă, iar evaluarea sumativă să nu fie ignorată niciodată !

Aceasta înseamnă că trebuie să

> Practicaţi după orice învăţare în clasă evaluarea formativă a progresului instruirii.

Evaluarea continuă a progresului instruirii vă va permite, atât dvs., cât şi elevilor, să

> Preveniţi la timp şi să corectaţi imediat apariţia unor lacune esenţiale în cunoştinţele elevilor.

În plus, periodic trebuie să verificaţi modul în care se realizează transferul cunoştinţelor din *MSD* în *MLD* în acest sens se impune practicarea evaluării sumative sau cumulative.

Reţineţi câteva deosebiri între cele două tipuri de evaluare :

Tabelul 18.11. *Analiză comparativă : evaluarea formativă – evaluarea sumativă*

evaluarea formativă	evaluarea sumativă
• Verifică achiziţia cunoştinţelor în MSD. • Se realizează în baza unor standarde de performanţă unitare, fiind deci nivelatoare. • Se realizează imediat după încheierea învăţării. • Depistează erorile şi lacunele instrucţionale care nu vor permite continuarea instruirii. • Îndeplineşte rol de conexiune inversă imediată. • Se raportează strict la obiectivele operaţionale ale activităţii didactice.	• Verifică reintegrarea cunoştinţelor în MLD şi temeinicia învăţăturii. • Se realizează în raport cu puterea de păstrare şi integrare a cunoştinţelorîn MLD, fiind diferenţiatoare. • Se realizează la perioade şi date de timp care marchează încheierea unor unităţi (capitole, grup de lecţii etc.) de instruire. • Depistează pierderile de cunoştinţe şi dificultăţile provocate de uitare. • Se raportează la obiectivele terminale ale unităţii de instruire.

Evaluările formative (cu scopul învăţării) sunt frecvent considerate *a fi pentru învăţare*, deoarece profesorii folosesc rezultatele pentru a modifica şi îmbunătăţi tehnicile de predare în timpul perioadei de instruire, în timp ce evaluările sumative se consideră *a fi ale învăţării*, deoarece acestea evaluează realizările şcolare la încheierea unei perioade de instruire. În acest sens, o analogie interesantă a fost făcută de Paul Black (www.edglossary.org/summative-assessment/) : *Când bucătarul gustă supa, vorbim de o evaluare formativă. Atunci când clientul gustă supa, acesta face o evaluare sumativă.* După cum afirmă profesorul Manolescu (2010, 2015), în viaţa şcolară cotidiană evaluarea formativă şi evaluarea sumativă nu sunt uşor de delimitat. Din această perspectivă, autorul consideră că înseşi acţiunile evaluative apreciate de cadrul didactic ca fiind formative îl îndreptăţesc pe acesta să acorde note sau calificative ; într-un asemenea context, aşa-zisa evaluare formativă nu este, nici mai mult, nici mai puţin, decât o evaluare sumativă deghizată. Literatura pedagogică, dar şi practica în domeniu – apreciază autorii Potolea şi Manolescu (2005, p. 41) – pun din ce în ce mai mult în discuţie necesitatea şi posibilitatea unei evaluări sumative mai juste şi mai echitabile pe parcursul unei perioade de instruire. Pe de altă parte, trebuie să acceptăm realitatea că profesorul, prin natura funcţiilor şi responsabilităţilor sale, trebuie să evalueze („să asculte") şi să pună note sau calificative în catalog. Prin urmare, autorii consideră necesar ca profesorul să stabilească un climat care să-i permită elevului să se simtă ascultat, apreciat şi mai ales înţeles. Trebuie stabilită o legătură care să permită negocierea unui *contract pedagogic*.

Marzano *et al*. (2019) descriu, în *The New Art and Science of Classroom Assessment*, cum putem dezvolta o evaluare autentică pentru învăţarea în sala de clasă.

Este de dorit ca evaluarea formativă şi evaluarea sumativă să se bazeze pe *măsurarea obiectivă* a cunoştinţelor şi capacităţilor de a opera cu ele, dar nu trebuie să excludă *aprecierea personală*, nuanţată, a performanţelor elevilor. În vederea asigurării *obiectivităţii* măsurării, educatorii trebuie să facă apel la *teste docimologice* elaborate de ei înşişi chiar în procesul planificării şi proiectării instruirii.

18.3.4.2. Cum se elaborează *testele formative* pentru evaluarea continuă ?

REŢINEŢI

Principiul fundamental al elaborării testelor este următorul : pune-l pe elev în situaţia de a mai realiza **încă o dată** obiectivele urmărite cel puţin la un nivel acceptabil.

Prin urmare, testul formativ face parte integrantă din proiectul pedagogic. Itemii săi conţin :

Noi sarcini de lucru, derivate din obiectivele operaţionale urmărite diferit sub raportul conţinutului, *dar de aceeaşi natură* cu sarcinile de învăţare în clasă.

Exemplu :

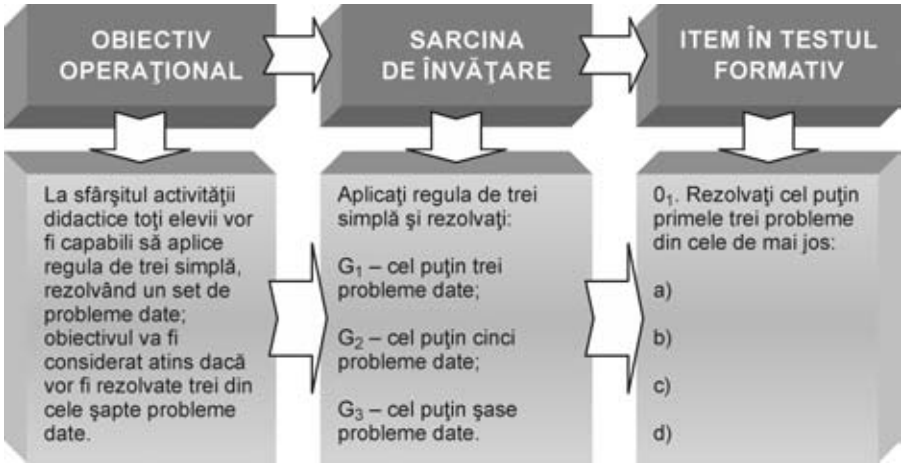


Figura 18.19. *Corelaţiile „obiective – sarcini – evaluare”*

Reţineţi

Regula nr. 1. Itemii testului formativ trebuie astfel formulaţi, încât să vizeze EXACT natura obiectivului urmărit.
Regula nr. 2. Itemii testului formativ trebuie să ofere posibilitatea de a depăşi standardul minimal de performanţă şcolară, dar reuşita sau nereuşita se vor judeca în funcţie de acest standard.
Regula nr. 3. Nu formulaţi niciodată itemi diferiţi : toţi elevii trebuie puşi în faţa aceloraşi sarcini.
Regula nr. 4. Nu ajutaţi niciodată elevii în timpul rezolvării unui test formativ şi nici nu-i lăsaţi să se ajute între ei.

18.3.4.3. Cum se elaborează *testele sumative*?

Revedeţi exemplul ilustrat în figura 18.18 şi puteţi înlocui *expresia „obiectiv operaţional" cu expresia „obiectiv terminal" (sau „competenţă/capacitate") şi eliminaţi „sarcina de învăţare" şi veţi obţine formula de derivare a itemilor testului sumativ.*

De fapt, ea prezintă analogii cu cea de elaborare a testelor predictive. Deosebirea dintre testele sumative şi cele predicative constă în faptul că primele vizează un ciclu de instruire aflat în curs de desfăşurare, şi nu unul încheiat anterior.

Reţinem că :

Este obligatoriu să aplicaţi teste formative la finalul fiecărei lecţii chiar dacă proiectul pedagogic acoperă mai multe lecţii – selectaţi itemii care se referă la obiectivele parcurse în lecţie, construiţi o probă separată şi aplicaţi-o imediat.
Este de dorit ca testele sumative să fie aplicate de cel puţin 3-4 ori într-un semestru ; ultimul test sumativ trebuie să conţină itemi care verifică întreaga materie parcursă într-un semestru.
Este firesc ca teza semestrială să se constituie după principiile evaluării sumative.

Analiza elementelor pe care profesorul le regândeşte şi sintetizează trebuie să conducă la constituirea unor modele de proiectare a instruirii şcolare şi ale căror funcţii dominante sunt fie de tip organizaţional, fie motivaţional, fie evaluativ sau combinaţii ale acestora.

Cercetătorii Hue şi Li (*apud* Pânişoară, 2017, p. 91) menţionează că situaţiile educaţionale prin care trece clasa sunt multidimensionale şi impredictibile. Profesorul trebuie să ştie că „viaţa" clasei este influenţată de aspectele sociale şi personale ale vieţii participanţilor. Elevii nu vin în clasă goliţi de experienţele şi emoţiile aferente, ci ei aduc în campul educaţional al clasei toată viaţa lor la nivelul exprimărilor cognitive, afective şi psihomotrice.

18.4. Niveluri/dimensiuni ale proiectării didactice

Specificul şi locul proiectării pedagogice în activitatea cadrului didactic rezultă din modul de raportare la timpul de instruire şcolară. Acesta este organizat pe cicluri de învăţământ (primar, gimnazial, liceal, superior), pe ani de studiu, semestre, zile şi ore. Fiecare perioadă reprezintă un orizont din timpul de instruire, iar organizarea perioadelor este de tip succesiv.

Pentru proiectarea pedagogică, două orizonturi de timp sunt esenţiale : anterioritatea sau trecutul instruirii şi evoluţia viitoare aşteptată. Vlăsceanu (1988, pp. 249-250) identifică *patru timpi sau momente esenţiale* ale proiectării pedagogice :

- ✓ analiza diagnostică (t_0), prin care se urmăreşte să se stabilească nivelul cunoştinţelor asimilate de elevi, stadiul de dezvoltare a capacităţilor mentale, caracteristicile psihosociale ale clasei de elevi, trăsăturile proceselor instructive prealabile etc. ;
- ✓ prognoza sau proiectarea pedagogică (t_1) – se anticipează modul de desfăşurare a instruirii şi performanţele aşteptate din partea elevilor într-o perioadă ulterioară a activităţii şcolare elaborarea de proiecte pedagogice alternative, iar din variantele de proiecte disponibile se alege unul care este cel mai compatibil cu nivelul şi caracteristicile predării/învăţării anterioare şi cu obiectivele fixate în vederea aplicării efective viitoare în sala de clasă ;
- ✓ realizarea/aplicarea/desfăşurarea proiectului pedagogic (t_2) ;
- ✓ evaluarea performanţelor obţinute de elevi (t_3), ca urmare a implicării lor în situaţii de învăţare ; informaţiile rezultate din evaluare sunt supuse din nou analizei diagnostice pentru a fundamenta proiectarea, realizarea şi evaluarea activităţilor de predare/învăţare din stadiile următoare.

Proiectarea didactică este concepută ca un scenariu didactic complex, în care sunt implicaţi actorii educaţionali, condiţiile realizării activităţii/lecţiei, competenţele şi obiectivele asociate. Proiectarea rezidă într-un ansamblu coordonat de operaţii de anticipare a desfăşurării procesului instructiv-educativ. În ultimă instanţă, ea se finalizează în programe diferenţiate de instruire. Pentru aceasta este necesară o anumită succesiune a operaţiilor de proiectare, după cum urmează : definirea criteriului de optimalitate al programului de instruire şi analiza componentelor şi a relaţiilor dintre ele în cadrul programului de instruire.

Perioadele pe care se realizează proiectarea pedagogică se întind pe cicluri de învăţământ, ani de studii, discipline şcolare, semestre, capitole, sisteme de lecţii şi activităţi.

Sfera de realizare a proiectării pedagogice cuprinde următoarele *niveluri* (Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 250) :

1. *Proiectarea globală* are ca referinţă o perioadă mai cuprinzătoare din timpul de instruire (de la un ciclu şcolar până la un an de studiu) şi operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare care au caracteristici de generalitate mai înalte, vizând de fapt instituţii şcolare. Forma cea mai evidentă a proiectării globale îşi găseşte expresie în elaborarea obiectivelor specifice unui ciclu şcolar sau ale unei unităţi şcolare, în construcţia planurilor de învăţământ şi a programelor analitice.
2. *Proiectarea eşalonată* se manifestă prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi unei lecţii aplicabile la o anumită clasă de elevi.

Din punctul de vedere al relaţiilor dintre cele două forme de proiectare, se poate spune că proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Realizarea obiectivelor proiectării globale depinde de rigurozitatea şi eficacitatea proiectării eşalonate.

Cadrul didactic operează cel mai adesea la nivelul proiectării pedagogice specifice unei discipline sau unui grup de discipline, fiind centrată pe trei orizonturi temporale : anul de studii, semestrul şi lecţia. Activitatea sa de proiectare se finalizează în elaborarea programelor de instruire. În literatura de specialitate regăsim că un program de instruire se identifică prin :

a) *componente*, respectiv : obiective, conţinuturi (date, informaţii, formule, enunţuri, probleme etc. specifice disciplinei predate), strategii de dirijare a învăţării şi probe de evaluare ;
b) relaţii între componente, precizate în funcţie de criteriul de optimalitate pentru care s-a optat în vederea anticipării performanţelor elevilor la învăţătură ;
c) specificarea *condiţiilor* pedagogice, psihologice şi sociale de realizare a proiectării.

Problema cea mai importantă a proiectării pedagogice constă în elaborarea unor astfel de combinaţii între strategiile de dirijare a învăţării şi obiectivele preformulate, încât să se realizeze criteriul de optimalitate al maximizării performanţelor elevilor în învăţare. O schimbare fundamentală în gândirea şi practica pedagogică cu privire la natura instruirii a fost iniţiată în 1963, când psiholingvistul John B. Carroll a argumentat în favoarea ideii de *mastery learning*.

Conform autorului Ciolan (2018, p. 195) pentru ca o experienţă de învăţare să fie autentică, aceasta nu se poate rezuma doar la activarea capacităţilor cognitive (…) O experienţă de învăţare se apropie de autenticitate atunci când implică multidimensional individul, nu doar cognitiv, ci şi social, emoţional şi acţional. Acelaşi autor precizează că în proiectarea unei experienţe de învăţare este nevoie de atingerea concomitentă a cât mai multora dintre cele patru dimensiuni : cognitivă, emoţională, socială şi acţională (a se vedea Ciolan, 2008).

18.5. De la intenţie la aplicarea la clasă

După o perioadă în care atenţia specialiştilor s-a focalizat pe *CE se studiază* în învăţământul preuniversitar, un nou context educaţional repune în discuţie modul în care se predă, se învaţă şi se evaluează. Altfel spus, întrebarea *CUM se predă, se învaţă sau se evaluează* rezultatele învăţării redevine importantă.

Nevoia de schimbare a demersurilor de predare-învăţare-evaluare ţine nu doar de sensul actual al schimbărilor la nivel de sistem, ci este urmarea firească a mai multor opţiuni referitoare la conţinutul obiectelor de studiu, la învăţare şi strategiile sale de realizare, dar şi la rezultatele generale ale educaţiei formale.

Pornind de la revizuirea literaturii de specialitate, putem deduce existenţa unei bogate varietăţi de concepţii privind proiectarea pedagogică.

Documentele curriculare de bază pe care le realizează cadrul didactic sunt :

1. Planificarea calendaristică ;
2. Proiectarea unităţilor de învăţare ;
3. Proiectul pedagogic al lecţiei/activităţii.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este programa şcolară. Aceasta reprezintă un document normativ care stabileşte ţintele ce trebuie atinse.

18.5.1. *Planificarea calendaristică*

Planificarea calendaristică[1] a activităţilor de predare-învăţare face parte integrantă din programare, ca activitatea de organizare a conţinuturilor. Timpul disponibil de instruire se confruntă cu timpul necesar clasei de elevi pentru a atinge anumite performanţe de învăţare.

Rezultă că planificarea calendaristică trebuie precedată de o analiză/evaluare diagnostică pentru a aprecia (*cf*. Potolea, Manolescu, 2006, p. 129) :

- timpul mediu realmente necesar clasei de elevi pentru a realiza sarcinile de învăţare corespunzătoare obiectivelor terminale şi a atinge performanţele anticipate ;
- tipurile de strategii pedagogice optime adecvate dirijării învăţării elevilor din clasa respectivă ;
- tipurile de activităţi şi eşalonarea lor în timpul de instruire ;
- succesiunea probelor de evaluare formativă şi sumativă.

Este necesară stabilirea raporturilor de corespondenţă dintre obiective şi conţinuturi. A stabili aceste raporturi înseamnă a stabili operaţiile logice sau mentale care sunt activate prin parcurgerea conţinuturilor respective. Pentru aceasta se elaborează tabele de specificaţii.

Aceasta presupune :

- sistematizarea conţinutului prin delimitarea şi ordonarea unităţilor informaţionale ;
- identificarea pentru fiecare unitate informaţională a unităţilor de conţinut cu valoare euristică maximă (stabilirea elementelor esenţiale) ;
- organizarea conţinutului pe sisteme de lecţii şi lecţii/activităţi ;
- stabilirea ritmului de parcurgere a conţinuturilor ;
- ordonarea logică a conţinutului.

Rubricaţie pentru planificarea calendaristică

Instituţia de învăţământ ..... Profesor/institutor .....
Disciplina ..... Clasa .....
Anul şcolar ..... Nr. ore/săptămână.....
Tip de curriculum .....

Tabelul 18.12. .....

Nr. crt.	Unităţi de învăţare/ teme	Obiective vizate	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Obs.

1. Considerăm că există o inginerie în proiecţie, dar cu semnificaţia de invenţie, inovaţie, ce implică un coeficient de personalitate, în sensul că două persoane pot planifica/proiecta diferit aceeaşi temă etc.

În concepţia autorului Negreţ-Dobridor (2005), pentru a facilita proiectarea activităţilor didactice şi a realiza controlul riguros al progresului instruirii, planificarea semestrială a materiei trebuie să precizeze : 1. obiectivele terminale ale materiei ce va fi parcursă, atât pentru fiecare capitol în parte, cât şi pentru întregul conţinut ; 2. conţinutul testului predictiv şi al testelor sumative ce vor fi aplicate de-a lungul trimestrului ; 3. succesiunea temporală a activităţilor didactice ce vor fi proiectate ; 4. datele, mijloacele de realizare, tipul activităţilor.

18.5.2. *Proiectarea unităţilor de învăţare*

Sensul real şi iniţial al „unităţii de învăţare" este de „unitate curriculară", care are obiective proprii bine definite, un conţinut bine precizat şi corespunzător competenţelor vizate prin obiective, se realizează prin strategii instructiv-educative adecvate, iar evaluarea solicită metode, tehnici şi instrumente specifice. O unitate de învăţare poate să acopere una sau mai multe activităţi. În practica şcolară, în prezent, se pune, în mod eronat, semnul egalităţii între „unitatea de învăţare" şi „unitatea de conţinut". Alocarea timpului afectat unei unităţi de învăţare se face prin planificarea anuală. O unitate de învăţare are următoarele caracteristici (*apud* Potolea, Manloescu, 2006, p. 131) :

- este coerentă din punctül de vedere al competenţelor vizate ;
- este unitară din punctul de vedere al conţinutului tematic ;
- se desfăşoară continuu pe o perioadă de timp ;
- se finalizează prin evaluare.

În viziunea profesorilor Potolea şi Manolescu (2006), etapele parcurse în elaborarea proiectului unităţii de învăţare sunt :

- corelarea elementelor de conţinut cu obiectivele de referinţă : elementele de conţinut se obţin din prelucrarea conţinuturilor ;
- stabilirea activităţilor de învăţare : formularea activităţilor de învăţare presupune stabilirea sarcinilor de învăţare, a contextelor de învăţare specifice, a formelor şi modalităţilor de comunicare a rezultatelor învăţării ;
- precizarea resurselor didactice : stabilirea resurselor activităţii. Resursele cuprind : materiale-suport : manuale, texte auxiliare (culegeri, antologii, enciclopedii, tabele matematice, hărţi etc.), mijloace audio-vizuale, timpul, spaţiul în care se desfăşoară ora de curs, organizarea clasei, resursele umane (elevul cu personalitatea sa, învăţătorul/profesorul cu experienţa sa, influenţele comunităţii etc.), modalităţile de organizare a activităţilor de învăţare ;
- elaborarea instrumentelor de evaluare presupune stabilirea descriptorilor de performanţă/obiectivele de evaluare (specifice unităţii de învăţare) ; proba de evaluare preconizată pentru a vedea dimensiunea achiziţiilor elevilor ;
- derivarea lecţiilor din modelul de predare ;

În elaborarea unui asemenea demers trebuie să se aibă în vedere :

- centrarea demersului pe obiective, nu pe conţinuturi ;
- implicarea în proiectarea următorilor factori :
  a) obiective : de ce ? (obiective de referinţă)

b) activităţi de învăţare : cum ?
c) evaluare : cât ? (descriptori de performanţă)
d) resurse : cu ce ?

În practica şcolară s-a propus următoarea concepţie, ilustrată prin reprezentarea grafică de mai jos, pentru integrarea proiectării unităţii de învăţare :

Şcoala.....
Disciplina .....
Cadru didactic.....
Clasa.....
Săptămâna/anul .....

Proiectul unităţii de învăţare
Unitatea de învăţare : .....
Nr. ore alocate : .....

Tabelul 18.13. .....

Conţinuturi – detaliere	Obiective vizate	Activităţi de învăţare	Resurse	Evaluarea – instrumente	Obs.

18.5.3. *Proiectul pedagogic al activităţii/lecţiei*

Proiectul de activitate cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi :

- *partea introductivă* (informaţii din care se deduc coordonatele activităţii : obiectul de învăţământ, subiectul/tema activităţii, data, ora, clasa, propunător, obiectivul fundamental, categoria de lecţie) ;
- *partea ce vizează desfăşurarea propriu-zisă* a activităţii (obiective operaţionale, conţinuturi, situaţii/activităţi de învăţare, strategii didactice, evaluare).

În concepţia lui Potolea şi Manolescu (2006), proiectul pedagogic al lecţiei poate fi structurat în trei părţi : I. Datele de identificare ; II. Construcţia propriu-zisă ; III. Criteriul de optimalitate.

I. *Date de identificare.*
Se precizează :
- data ;
- clasa/grupa ;
- disciplina ;
- aria curriculară ;
- tipul lecţiei : transmitere/însuşire de noi conţinuturi, mixtă (predare-învăţare-evaluare), formare de priceperi şi deprinderi, recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor priceperilor şi deprinderilor, verificare şi evaluare ;
- obiectivele de referinţă/scopuri ;
- obiectivele operaţionale ;

- strategii didactice folosite ;
- bibliografie.

II. *Construcţia propriu-zisă*

Construcţia (poate) include cinci indicatori, aşezaţi în coloane :
- eşalonarea în timp a situaţiilor instructive (secvenţele lecţiei) ;
- obiectivele operaţionale ;
- unităţile de conţinut ;
- strategiile didactice ;
- modalităţi de evaluare.

Aceeişi autori ne precizează că între aceşti 5 indicatori trebuie să existe relaţii de corespondenţă. Proiectul trebuie să aibă coerenţă atât pe orizontală, cât şi pe verticală. Tabelul se prezintă grafic astfel :

Tabelul 18.14. .....

Eşalonarea în timp a situaţiilor de instruire	Obiectivele operaţionale	Conţinuturi	Strategii didactice	Evaluarea

Indicatorii prezentaţi mai sus se elaborează în următoarea ordine :

- se formulează obiectivele, care trebuie să aibă un caracter concret, operaţional, să fie în strânsă legătură cu unităţile de conţinut rezultate în urma analizei logice şi pedagogice a acestuia ;
- se optează pentru strategia pedagogică adaptată la obiectivele de conţinut activat ;
- se stabilesc modalităţile şi instrumentele de evaluare ;
- se eşalonează în timp situaţiile de instruire.

Pornind de la etapele proiectării pedagogice, autorul Negreţ-Dobridor (2005) ne prezintă următoarea concepţie ilustrată :

Tabelul 18.15. .....

Obiective operaţionale	Conţinut esenţial-adecvat	Resurse/Capacităţi Situaţii de învăţare şi sarcini didactice	Itemii testului de evaluare

Un instrument de implementare în câmpul concret al acţiunii pedagogice a proiectului de activitate didactică este susţinut de Jinga şi Negreţ-Dobridor (1983) sub denumirea de *scenariu pedagogic* (Katims, 1970), utilizat pentru repartiţia timpului în desfăşurarea activităţii/lecţiei.

Tabelul 18.16. .....

Nr. crt.	Evenimentul instrucţional	Activitatea de învăţare	Dozare timp
1.			

Oprea (2019) propune următorul cap de tabel pentru desfăşurarea activităţii :

Tabelul 18.17. .....

Obiective operaţionale	Momentele lecţiei	Timp/ Dozare	Conţinutul lecţiei	Strategia didactică	Evaluare

Proiectul de lecţie reprezintă doar o anticipare a ceea ce-şi propune profesorul să realizeze împreună cu discipolii săi. El are un caracter orientativ, fiind perfectibil pe baza confruntării cu realitatea din clasă. Pentru a oferi o perspectivă de ansamblu asupra activităţilor care urmează a fi desfăşurate, el trebuie să fie finalizat, având obiectivele clar formulate pentru toţi elevii, corelate cu sarcina didactică şi cu itemii de evaluare. De asemenea, este necesară detalierea timpului pentru ca scenariul didactic să aibă un caracter realist. Pe lângă aceste calităţi, proiectul didactic trebuie să fie astfel elaborat, încât să fie uşor de aplicat în practică, într-o manieră flexibilă.

Depinde doar de imaginaţia, creativitatea şi spontaneitatea cadrului didactic maniera în care scenariul didactic va fi propus elevilor. Asumându-şi rolul de „călăuză" pe drumul cunoaşterii, asemeni unui actor pe scenă, profesorul dă viaţă acestui scenariu, invitându-şi elevii să participe la realizarea lui. În calitate de regizor, cadrul didactic pune în lumină elevul cu tot ce poate face el mai bine, motivându-l şi stimulându-l să-şi dezvolte inteligenţele multiple. Predarea adecvată la punctele forte ale elevului este una dintre condiţiile apariţiei învăţării eficiente.

Lecţia devine astfel o activitate comună profesorului cu elevii săi, în cadrul căreia se urmăreşte atingerea unor finalităţi instructiv-educative predefinite, propunându-se în acest scop variate experienţe de învăţare, cu grade diferite de dificultate, folosindu-se strategii didactice adecvate, în condiţii de timp prestabilite.

Cel mai des întâlnit tip de lecţie este cel *mixt*, în care se realizează activităţi de *predare* pentru asigurarea condiţiilor învăţării, împreună cu cele de *evaluare* formativă şi formatoare. În lecţia mixtă regăsim astfel toate cele trei elemente esenţiale ale procesului de învăţământ : *predare, învăţare, evaluare*. Nu poate exista o lecţie în care să se realizeze doar activitatea de predare, fără a se propune experienţe de învăţare şi fără a se evalua dacă prin acestea s-au atins obiectivele concrete propuse iniţial. Elevul vine la şcoală ca să înveţe, iar prin predare şi evaluare, profesorul trebuie să urmărească determinarea învăţării. Orientativ, momentele unei lecţii mixte pot fi următoarele :

1. Momentul organizatoric (necesar atunci când avem un tip de lecţie care presupune condiţii speciale – spre exemplu, organizarea spaţiului de învăţare pentru o metodă specifică)
2. Verificarea cantitativă şi calitativă a temei (dacă există)
3. Reactualizarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor (a ideilor-„ancoră")
4. Captarea atenţiei
5. Anunţarea subiectului lecţiei noi şi a obiectivelor pentru elevi
6. Dirijarea învăţării
7. Fixarea cunoştinţelor, priceprilor şi deprinderilor
8. Obţinerea performanţei
9. Aprecieri generale şi individuale (feedback)
10. Explicarea temei pentru acasă (dacă există) şi elemente de transfer al cunoştinţelor

Specificăm că ordinea poate fi inversată sau că unele momente pot să fie comprimate ori omise. De exemplu, verificarea cantitativă şi calitativă a temei poate fi un moment în care se pot reactualiza şi cunoştinţele, priceperile şi deprinderile anterioare, necesare asigurării temeiniciei noii învăţări. Temeinicia învăţării presupune *trăinicie*, *durabilitate* şi *profunzime*, adică implementarea cunoştinţelor noi în sistemul celor deja existente în clasa corespunzătoare şi stabilirea multiplelor legături între informaţiile deţinute. Învăţarea temeinică face posibilă utilizarea şi aplicarea cunoştinţelor în situaţii variate, bazându-se pe mobilitatea reproducerii, fiind opusă învăţării superficiale ori pasive.

Este importantă adaptarea strategiilor didactice de predare, învăţare şi evaluare la stilul de învăţare al elevilor pentru a obţine performanţele dorite. Gardner (1999), prin teoria inteligenţelor multiple, promovează concepţia conform căreia cadrele didactice trebuie să-şi adapteze stilul de predare la stilul de învăţare al elevilor.

Predarea-învăţarea-evaluarea adecvată la punctele forte ale elevului (Oprea, 2009) conduce la atingerea dezideratelor într-un mod plăcut şi uşor. „Elevii pot învăţa orice dacă materia este abordată prin metode compatibile cu elementele forte ale stilului lor de învăţare ; aceiaşi elevi înregistrează eşecuri când materia este abordată după metode incompatibile cu elementele lor forte.” (Dunn, 1990, p. 18)

Predarea nu are un scop în sine, ci este o funcţie desfăşurată în sprijinul creării autonomiei în învăţare. Transmiterea de informaţii nu trebuie să constituie ţinta profesorului ; acesta trebuie să creeze oferte de stimulare şi diferenţiere a propriilor structuri cognitive ale elevului.

Avem învăţare activ-creativă atunci când elevul capătă o experienţă nouă prin propriile puteri, descoperind-o şi exersând-o în cadre problematice divergente. Ea pune accentul pe învăţarea prin cercetare-descoperire, pe învăţarea prin efort propriu, independent sau dirijat ; pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire şi imaginaţie creatoare. Elevul trebuie să aibă dreptul să se îndoiască de ideile cu care intră în contact, să le cerceteze şi apoi, fiind convins de justeţea lor, să şi le însuşească, aderând la ele. La fel, el are dreptul să greşească, greşelile creative fiind mai importante pentru dezvoltarea cognitivă decât răspunsurile corecte, corespunzătoare. Siebert (2001) vorbeşte despre „lauda greşelii”, dar în spatele acesteia se ascunde totuşi intenţia de a depăşi greşelile.

Metodele şcolii postmoderne pun accentul pe trăirile participanţilor, pe experienţa personală, dezvoltarea empatiei, a emoţiilor şi a intuiţiilor pentru emiterea de judecăţi subiective, stimularea imaginaţiei, a creativităţii şi a gândirii divergente. Ele trebuie să fie interactive şi să valorifice dispoziţia umană către joc. Activităţile individuale trebuie îmbinate cu cele colective şi cu cele desfăşurate pe microgrupuri sau în perechi.

Principiul fundamental al metodelor active – după părerea lui Jean Piaget (1972) – poate să se exprime sub următoarea formă : „a înţelege înseamnă a inventa ori a reconstitui prin reinventare, şi va trebui să ne supunem acestor necesităţi dacă vrem ca în viitor să formăm indivizi capabili de producţie sau de creaţie, şi nu numai de repetiţie”.

Abordarea integrată a curriculumului presupune stabilirea unei relaţii biunivoce de învăţare între cei doi parteneri, educabil-educator şi care se materializează în : estimarea timpului necesar parcurgerii temei ; alegerea metodelor de învăţare în concordanţă cu specificul temei şi cu particularităţile elevilor, identificarea resurselor utilizabile, documentarea prealabilă în legătură de specificul temei, cooperarea profesor-elev pe tot

parcursul derulării temei, esenţializarea concluziilor şi stabilirea relevanţei temei pentru viaţa reală.

Modelul de proiectare curriculară a lecţiei în concepţia profesorului Cristea (2008) respectă dimensiunea teoretică şi metodologică analizată, valorificând în acelaşi timp resursele conducerii manageriale (sistemice, optime, inovatoare, strategice) a activităţii didactice şi funcţiile generale ale acesteia (organizare, planificare, coordonare, reglare-autoreglare, reflectate la nivelul procesului curricular (organizare-planficare-implementare/realizare-dezvoltare în raport de context). Structura de funcţionare a proiectului curricular al activităţii implică parcurgerea următoarelor secvenţe care corespund logicii procesului curricular (şi funcţiilor generale ale conducerii manageriale) :

1. *organizarea resurselor activităţii* ;
2. *planificarea activităţii* la nivelul lecţiei ;
3. *realizarea-dezvoltarea activităţii* în cadrul lecţiei.

Astfel, după cum precizează Pânişoară (2017, p. 92), clasa de elevi devine o reţea complexă şi greu de gestionat de atitudini şi manifestări comportamentale pe care profesorul nu are cum să le anticipeze.

În acest sens, autorul întreabă : *Ce este de făcut ? Mai este, în aceste condiţii, importantă planificarea activităţii/lecţiei ?* Răspunsul este unul pozitiv, ţinând seama de unele nuanţe (*idem*, p. 92) : profesorul nu poate să anticipeze (decât la un nivel destul de superficial) toate perspectivele pe care elevii le aduc, zilnic, în mediul şcolar ; aceasta nu înseamnă că proiectarea nu îşi are rostul. Citându-l pe Cutright (2001), de multe ori, important nu este proiectul rezultat în urma proiectării lecţiei, ci însăşi acţiunea de a proiecta, de a te gândi la consecinţele acţiunilor tale viitoare. Ca o concluzie pe care o menţionează profesorul Pânişoară la acest subiect, proiectarea reprezintă un demers de valoare al cadrului didactic, chiar dacă proiectul rezultat nu corespunde realităţii din clasă.

Un educator profesionist trebuie să probeze capacitatea de a analiza situaţii complexe prin raportarea la mai multe „grile de lectură”, să selecteze rapid şi adecvat strategii educaţionale în concordanţă cu obiectivele şi exigenţele etice ; să opereze eficient cu cunoştinţele, tehnicile şi mijloacele potrivite situaţiei educaţionale.

Delors afirma : „importanţa rolului pe care îl deţine profesorul, ca agent al schimbării care promovează înţelegerea şi toleranţa, n-a fost niciodată mai clară ca în perioada contemporană” (Delors, 2000, p. 119).

Întrucât predarea este o activitate complexă, se are în vedere necesitatea de a dispune de profesori care trăiesc şi practică activitatea ca o profesie specializată, ce presupune anumite competenţe specifice.

Considerăm că *nu există un model unic, absolut, pentru derularea activităţii instructiv-educative, ci mai degrabă există concepţii* ce pot structura forme diferite de desfăşurare a activităţilor în funcţie de : obiective, conţinuturi, strategii, situaţii educaţionale, mod de organizare a elevilor, strategii de evaluare etc.

18.6. Ghid practic privind proiectarea pedagogică

Ghidul care urmează reia în termeni pragmatici conţinuturile prezentate în temele anterioare. El este astfel redactat, încât orice educator, de orice specialitate, să îl poată folosi uşor, sigur şi eficient. Consilierii şcolari îl pot folosi atât în activitatea proprie cât şi în activităţile de îndrumare a diriginţilor şi a profesorilor de orice specialitate. Ghidul este însoţit de exemple sugestive, accesibile de proiecte pedagogice, scenarii didactice, tehnici de captare a atenţiei, de motivare şi conducere a proceselor de învăţare în clasă/şcoală, informaţii pentru aprofundarea studiului şi clarificarea ştiinţifică a eventualelor dificultăţi şi nelămuriri care pot să apară în practica instruirii. Am căutat să redactăm ghidul în termenii acţiunii eficiente. Inerent, în această situaţie, foarte multe din propoziţiile care urmează vor fi sfaturi şi recomandări.

18.6.1. *Elaborarea microproiectelor şi a scenariilor didactice*

18.6.1.1 Identificaţi-vă propriul nivel de competenţă pedagogică (autotest predictiv)

Înainte de a începe studiul ghidului, vă propunem să vă autodiagnosticaţi nivelul competenţei pedagogice pe care l-aţi atins până în acest moment.

INSTRUCŢIUNI

Testul conţine probleme pe care trebuie să încercaţi să le rezolvaţi pentru a vă putea verifica nivelul *competenţei pedagogice teoretice* (itemii 1-10) şi nivelul *competenţei pedagogice practice* (itemii 11-20). Încercaţi rezolvarea tuturor celor 20 de probleme propuse în maximum 30 de minute. Pentru aceasta este suficient să puneţi semnul „+” lângă răspunsul pe care îl consideraţi adecvat în coloanele A-B-C :

Tabelul 18.18. *Competenţa teoretică (I)*

	ITEMUL	A	B	C
1	Prin expresia *mastery learning* se înţelege…	„măiestria pedagogică” a educatorului	„toţi elevii pot fi învăţaţi totul”	„stăpânirea completă a materiei de studiu”
2	Prin obiectiv operaţional se înţelege…	conţinutul fiecărei lecţii în parte	rezultatul preconizat	expresia verbală prin care se desemnează o capacitate mentală cu ajutorul căreia se poate opera asupra unui conţinut pentru a putea produce o performanţă şcolară.
3	Prima taxonomie de obiective pedagogice a fost elaborată de…	Pestalozzi şi Comenius	D’Hainaut	Bloom *et al*.

4	A evalua înseamnă…	…a sancţiona elevii care nu s-au pregătit deloc sau nu s-au pregătit cum trebuie	…a aprecia fiecare elev în parte în funcţie de ce poate el şi a nu-l nota decât atunci când s-a pregătit corespunzător	…a îmbina măsurarea obiectivă şi aprecierea (subiectivă) a eforturilor celui care învaţă
5	Scopul evaluării formative sau de progres este…	…de a-l nota cât mai des pe elev pentru a nu-i permite „să se lase pe tânjală”	…a-l informa pe profesor în legătură cu „ce i-a rămas elevului in minte” dintr-o lecţie	…de conexiune inversă pentru educator şi educat în legătură cu progresul şi corectitudinea învăţării.
6	Taxonomia de obiective pedagogice este…	…o modalitate de instruire din categoria „metodelor active”	…o clasificare de finalităţi şi scopuri pedagogice	…o clasificare ierarhică a capacităţilor şi competenţelor ce pot fi create prin influenţe educative
7	Care dintre expresiile următoare constituie un obiectiv operaţional corect formulat?	*Prof. X:* „Scopul meu este să stimulez creativitatea şi gândirea logică a elevilor”	*Prof. Y:* „La sfârşitul activităţii didactice, toţi elevii vor fi capabili să resimtă fiorul nefiresc al poemului *Luceafărul*	*Prof. Z:* „La sfârşitul activităţii didactice, toţi elevii vor fi capabili să construiască un aparat de radio cu tranzistori, alegând ei înşişi piesele din magazine; obiectivul va fi atins dacă aparatul va recepţiona cel puţin două posturi emiţătoare pe unde lungi şi medii
8	Bazele instruirii programate le-au pus…	J.B. Watson şi R.C. Hooke	E.L.Thorndike şi E.Guthrie	B.F. Skinner şi S. Pressey
9	Primul model de instruire de tip *mastery learning* a fost creat de…… în anul……	D.P. Ausubel şi F.C. Robinson (1977)	Keller şi Shermann (1952)	John B. Carroll (1963, 1968)
10	Prin „sancţiune pozitivă” psihopedagogii înţeleg…….	…o pedeapsă mai blândă dată elevilor pentru erori nesemnificative	… o pedeapsă însoţită de o glumă a educatorului pentru a nu-l speria prea tare pe elev.	…o încurajare, recompensă, laudă.
	TOTAL	?	?	?

Totalizaţi pentru fiecare coloană semnele de „+” pe care le-aţi pus. Dacă aţi pus mai mult de cinci semne pe coloana A, bucuraţi-vă; ghidul de faţă vă va fi de mare sprijin în a vă clarifica multe neclarităţi pe care le aveţi din cauza unor lecturi pedagogice prea sporadice; trebuie însă neapărat şi de urgenţă să studiaţi bibliografia selectivă precizată la sfârşitul acestei cărţi. Dacă aţi totalizat cele mai multe semne de „+” în coloana B, sunteţi pe un drum foarte bun; studiind încă o dată prima parte a lucrării de faţă veţi putea elimina complet unele lacune din cunoştinţele dumneavoastră de teoria educaţiei şi învăţământului. Competenţa dumneavoastră teoretică în acest domeniu este de nivel mediu, dar poate fi sporită în mod remarcabil prin lecturi mai atente şi mai bine ordonate. Dacă aţi totalizat cele mai multe puncte pe coloana C, tot ce va urma vi se va părea extrem de simplu. Aveţi lecturi pedagogice solide – totuşi, nu priviţi „proba practicii” cu uşurinţă.

Tabelul 18.19. *Competenţa practică (II)*

	Itemul	A	B	C
11	În timp ce expuneaţi aspectul cel mai interesant al noii lecţii observaţi că trei elevi nu sunt atenţi. Cum procedaţi ?	Caut să confer explicaţiilor un caracter mai interesant	Mă prefac că nu-i observ şi îmi continui explicaţiile	Mă opresc şi le spun „Fiţi atenţi ! ”
12	Abia aţi intrat în clasă ; elevii vă salută şi îi invitaţi să se aşeze. Ce faceţi în continuare ?	Verific prezenţa şi încep să expun un procedeu de captare a interesului şi atenţiei pentru o nouă lecţie de învăţare	Deschid catalogul, fac prezenţa şi verific riguros modul in care şi-au rezolvat temele pentru acasă	Fac prezenţa şi examinez oral 5-6 elevi care nu au notă
13	Aţi reuşit în primele 5 minute să stârniţi interesul tuturor elevilor pentru învăţarea unui nou conţinut. Ce faceţi imediat ?	Enunţ clar, pe înţelesul elevilor, obiectivele prioritare pe care le vom urmări împreună	Le dau sarcini de muncă şi îi las în pace să lucreze	Încep predarea noii lecţii
14	În timpul rezolvării unei sarcini de lucru date, un elev pe care îl cunoaşteţi ca având ritm lent de lucru renunţă la activitate declarându-vă deschis că nu o poate soluţiona. Ce faceţi ?	Îl ajut să o rezolvăm, lucrând împreună cu el	Îl îndemn să se străduiască mai mult	Îi dau de înţeles că „nu toate muştele fac miere”
15	Aţi aplicat un test formativ. Ce faceţi imediat ?	Corectez testul, astfel încât elevii să poată afla imediat rezultatele	Strâng lucrările elevilor, le examinez sumar şi, în funcţie de rezultate, le dau teme diferenţiate pentru acasă	Insist asupra importanţei disciplinei şi atrag atenţia că voi corecta testul cu maximă severitate
16	La sfârşitul unei activităţi didactice doi elevi vă cer permisiunea să facă următoarea observaţie : deşi dvs i-aţi anunţat că vor deveni capabili să realizeze anumite sarcini de lucru, din cele cinci amintite ei nu pot realiza decât trei ; elevii invocă în acest sens rezultatele obţinute la testul de progres. Cum procedaţi ?	Îi solicit să participe la un program de recuperare	Le dau teme şi exerciţii pentru acasă care să-i ajute să depăşească obstacolele	Le atrag atenţia că fără străduinţă din partea lor nu este posibil niciun progres profesional, elevul fiind singurul responsabil de rezultatele actului de învăţare

17	Cu prilejul verificării „temelor pentru acasă” descoperiţi că elevul A.A. nu şi-a îndeplinit sarcina dată. Vă amintiţi că A.A. n-a realizat tema pentru acasă nici la lecţia precedentă. Ce faceţi în această situaţie?	Încerc să identific motivele pentru care nu-şi realizează temele. Dacă nu reuşesc, îi solicit să vină la orele de meditaţii	Îi atrag atenţia că este pentru ultima oară când îl mai iert şi la lecţia viitoare îl verific primul, foarte amănunţit	Este clar că am de-a face cu un leneş. „Îi aplic” un 2 (doi) în catalog şi informez dirigintele clasei să ia legătura cu familia lui A.A.
18	Sunteţi profesor la o clasă a IX-a într-un liceu industrial, cu profil mecanică. Aveţi de realizat prima dumneavoastră lecţie la această clasă. Ce trebuie să faceţi înainte de orice?	Fac cunoştinţă cu clasa, le expun, cât mai atractiv, frumuseţea disciplinei pe care o predau sau ce m-a determinat să mă specializez în domeniu şi-i anunţ că la ora următoare vor susţine un test de verificare a cunoştinţelor, indic apoi obiectivele şi temele din care va fi construit testul	Verific – oral sau scris – cât de bine au fost pregătiţi în gimnaziu şi apoi le expun exigenţele mele în legătură cu materia clasei a IX-a	Mă prezint, le expun exigenţele mele faţă de pregătirea lor şi le explic în special modul meu de a nota
19	Este ultima oră pe care o predaţi la clasa a XII-a. Ce recomandaţi elevilor în legătură cu disciplina pe care aţi predat-o?	Alcătuiesc două liste de probleme : – aplicaţii ale celor studiate în domeniile spre care se orientează – probleme deosebite, fascinante, de viitor ale domeniului încă nestudiate. Propun o bibliografie spre studiu individual	Atrag atenţia asupra importanţei domeniului şi recomand spre studiu o bibliografie.	Insist asupra necesităţii de a nu neglija domeniul, apoi închei mediile generale şi le urez tuturor succes în viaţă
20	Un profesor de la clasa la care sunteţi diriginte vă atrage atenţia că elevul A.A. lipseşte sistematic de la orele sale. Ce faceţi în primul rând?	Încerc să aflu motivele pentru care elevul nu absentează decât la orele colegului meu	Îi scad nota la purtare	Anunţ directorul şcolii
TOTAL		?	?	?

Procedaţi ca la proba anterioară. Dacă aţi pus mai multe semne „+” pe coloana A decât în celelalte, dovediţi o competenţă pedagogică practică bună. Este posibil chiar să

fiţi în posesia unor calităţi native de educator care vă vor permite să progresaţi foarte uşor în continuare. Dacă aveţi mai multe puncte totalizate în coloana B, dovediţi un comportament didactic nesigur.

Ghidul practic care urmează vă va ajuta însă să-l corijaţi cu uşurinţă. Dacă aveţi mai multe puncte cumulate în coloana C, aveţi o conduită didactică magistrocentristă, autoritară, de natură să-i inhibe pe cei care învaţă şi să-i determine să vă ocolească sau chiar să vă deteste. Precaritatea metodelor pe care le folosiţi este cauza neîmplinirilor dumneavoastră profesionale. Deşi „aruncaţi vina" pe elevi în legătură cu nereuşitele, ea vă aparţine în întregime. Este obligatoriu să vă revizuiţi întreaga concepţie metodico-didactică. Începeţi imediat să studiaţi ghidul care urmează, dar nu vă limitaţi la el. Nu dispreţuiţi inovaţiile didactice ; amânaţi-vă această atitudine până nu le-aţi verificat în practică. Nu uitaţi că aveţi o misiune nobilă şi practicaţi cea mai frumoasă profesie cu putinţă ! Folosiţi această şansă procurându-vă satisfacţiile profesionale pe care nu le poate avea oricine. Ele constituie o parte însemnată a însăşi fericirii dumneavoastră.

În funcţie de rezultatele autotestării, adecvaţi-vă comportamentul de autoperfecţionare însuşindu-vă îndemnurile care urmează, exersându-le în trăsături ale conştiinţei şi conduitei dumneavoastră pedagogice.

Mai întâi, cel mai general îndemn :

INSTRUIŢI EFICIENT !

18.6.1.2. Repere privind măiestria pedagogică

Experienţa „la catedră", stăpânirea domeniului de specialitate, priceperea de a „lucra cu copiii" ş.a. sunt atribuţii pe care, de cele mai multe ori, orice educator consideră că le posedă.

Există chiar un foarte mare număr de educatori – învăţători, profesori, ingineri, economişti, arhitecţi, medici, maiştri etc. – care nutresc convingerea că în munca lor dau dovadă de „măiestrie pedagogică". Convingerea de a fi posesorii „măiestriei pedagogice" ni se întăreşte ori de câte ori unii dintre cei pe care îi instruim obţin performanţe deosebite sau excepţionale, dar ni se „slăbeşte" sau se „spulberă" când alţii dintre elevii noştri cad victime insuccesului la învăţătură. Eşecurile lor ne apar ca rezultate fie ale incompetenţei lor, fie a „lipsei de conştiinciozitate" sau a „insuficientei străduinţe". *Aşa să stea lucrurile ?* Dacă răspundem afirmativ la această întrebare, atunci îndemnul ce ţine loc de titlu acestui paragraf ne va apare fie ca jignitor, fie ca ridicol. Să examinăm însă lucrurile într-o manieră lucidă, luând în considerare două adevăruri pe deplin dovedite de cercetarea ştiinţifică :

ADEVĂRUL NR. 1 :
Cei mai mulţi elevi (aprox. 95-98%) Din populaţii şcolare neselecţionate sunt capabili cel puţin de performanţe instrucţionale acceptabile în raport cu cerinţele programelor de învăţământ obişnuite.

ADEVĂRUL NR. 2 :
Aptitudinile pedagogice excepţionale care intră în componenţa „măiestriei pedagogice" (sau „harului didactic") sunt extrem de rare (apar aproximativ odată la un milion de educatori).

Dacă astfel stau lucrurile – înseamnă că un număr de iluzii şi prejudecăţi – determinate de factori diverşi – întunecă judecata noastră cu privire la problema „câţi pot să reuşească" în activitatea instructiv-educativă. Iată cel puţin câteva dintre cele formulate adesea ca „aforisme", „proverbe" şi „zicători", ce alcătuiesc un etos pedagogic devenit anacronic în raport cu rezultatele cercetării ştiinţifice din ultimele decenii şi cu realităţile şcolii româneşti de astăzi :

PREJUDECATA NR. 1 :
„Nu toate muştele fac miere", „O treime sunt slabi, jumătate sunt mediocri şi numai restul sunt buni sau foarte buni" ; „Şcoala nu este pentru toţi" ; „La elevi egali – tratament pedagogic egal" ; „Elevii trebuie luaţi, de la început, cât mai tare".

PREJUDECATA NR. 2 :
„Eu predau, ei trebuie să înveţe", „Nu dascălul trebuie să se pregătească pentru lecţie, ci elevul trebuie să se pregătească după lecţie ! ", „A preda bine înseamnă a stăpâni bine disciplina pe care o predai", „Cel care este foarte bun specialist n-are nevoie de nicio metodă", „Metoda vine de la sine". „Fiecare cu metoda şi cu modul său didactic ! ", „Lucrul cel mai important într-o lecţie bună este inspiraţia de moment a dascălului" (etc..

PREJUDECATA NR. 3 :
„Nuiaua şi certarea dau înţelepciunea". „A educa înseamnă a pedepsi elevul de fiecare dată când îl prinzi nepregătit", „Datoria educatorului este să aleagă grâul pentru hambar şi să azvârle neghina la gunoi", „Elevul nu învaţă decât de frică", „Mi-a tras o palmă (dascălul), dar m-a făcut om", „Bătaia e ruptă din rai".

PREJUDECATA NR. 4 :
„Elevul nu trebuie să ştie ce urmăresc cu prioritate pentru simplu motiv că el trebuie să înveţe tot", „Nota maximă nu o merită, cu adevărat, decât cel de la catedră", „Nu ştiu alţii cum notează, dar eu nu greşesc niciodată când apreciez un elev", „Dascălul este singurul stăpân pe nota dată elevului", „A comunica elevului nota nu înseamnă decât a-l împinge spre dascăl ! ".

PREJUDECATA NR. 5 :
„La şcoală elevul ascultă şi este ascultat ; acasă trebuie să înveţe ceea ce a ascultat", „Cei mai mulţi fie că nu ştiu, fie că nu vor să înveţe acasă", „Rezultatele

slabe ale multor elevi se datorează faptului că părinţii nu-i ajută să-şi facă temele", „Cei care nu ştiu să înveţe sunt de fapt cei care nu pot să înveţe".

Prejudecata nr. 6 :
„Nu există nicio «ştiinţă a învăţării», sârguinţa este totul ! ", „Oricât i-aş cere unui elev *să înveţe cum să înveţe*, dacă el nu vrea să înveţe, nu va învăţa nici să înveţe", „Plăcerea de a învăţa nu vine «pe parcurs», precum alte soiuri de plăceri. Plăcerea e sădită de la început în unii şi lipseşte la alţii cu desăvârşire" etc.

Observaţii minimale

În toate cele şase categorii de aforisme, elevul apare ca un „personaj negativ" al activităţii didactice. Etosul pedagogic pe care toate prejudecăţile îl evidenţiază nu se circumscrie mult teoretizatului „optimism pedagogic", dimpotrivă, el este marcat de un profund scepticism pedagogic, generat de îndoiala că toţi sunt capabili să înveţe. Or, în lumina rezultatelor cercetărilor ştiinţifice, această îndoială apare ca profund nefondată. Iată de ce :

Prejudecata nr. 6 contrazice flagrant *adevărul nr. 1*, cum l-am formulat mai sus.

Adevărul nr. 2 este contrazis nemijlocit de numeroase aforisme şi proverbe care alcătuiesc prejudecăţile următoare, căci acestea lasă să se înţeleagă o serie de obiceiuri, modalităţi de acţiune didactică absolut ineficace. De exemplu, *prejudecata nr. 3* se fondează pe ideea greşită că singura modalitate de determinare a eficacităţii instruirii este sancţiunea negativă a elevului, urmărind selecţia „aleşilor".

Prejudecata nr. 2 evidenţiază dispreţul pentru acţiunea metodică eficientă, izvorând din orgoliul celui care crede că poate acţiona „cum îl taie capul". *Prejudecata nr. 4* se instituie, de asemenea, pe convingeri greşite în legătură cu rolul şi scopul evaluării în activitatea de învăţământ. În fine, *prejudecăţile 5* şi *6* se nasc în baza unor credinţe eronate în legătură cu studiul individual şi pregătirea independentă a elevului acasă. Astfel încât, după cum vedem, avem de-a face cu un întreg eşafodaj de erori privind instruirea eficientă. Ele pot fi însă cu uşurinţă depăşite dacă sunt conştientizate ca atare. Întrucât, cu siguranţă...

Orice educator conştient de rolul lui şi de importanţa misiunii sale doreşte să realizeze o instruire eficientă.

Aceasta nu se realizează însă cu metodica precară sugerată de prejudecăţile de mai sus, ci valorificând cât mai mult rezultatele cercetării psihopedagogice într-o manieră coerentă, bine gândită şi corect realizată. Desigur, expresiile „bine gândit" şi „corect realizat" nu vă spun mai nimic, fiind generice şi neclare dacă le privim din unghiul practicii şi dacă avem în vedere complexitatea şi vastitatea cercetărilor psihopedagogice din ultimele decenii.

Dar această primă concretizare nu este suficientă pentru a face operaţional îndemnul de a instrui eficient. De aceea, vă propunem o a doua concretizare :

Tabelul 18.20. *Operaţiile instruirii eficiente*

1. Diagnosticaţi starea iniţială a instruirii, capacitatea de învăţare şi motivaţia învăţării !	1.1. Determinaţi OBIECTIVELE ciclului de instruire anterior parcurs ! 1.2. Elaboraţi şi aplicaţi un TEST PREDICTIV ! 1.3. Stabiliţi PROGRAME COMPENSATORII ! 1.3.1. Proiectaţi programul de recuperare ! 1.3.2. Proiectaţi programul de îmbogăţire !
2. Proiectaţi şi desfăşuraţi activităţi de învăţare în clasă a conţinuturilor esenţiale !	2.1. Proiectaţi ştiinţific activităţi didactice ! 2.1.1. Definiţi obiectivele învăţării ! 2.1.2. Alegeţi conţinuturile esenţiale ! 2.1.3. Concepeţi strategii de învăţare diferenţiată ! 2.1.4. Elaboraţi teste de evaluare a progresului instruirii !
	2.2. Transpuneţi în practică în mod eficient proiectele didactice ! 2.2.1. Captaţi atenţia celor care învaţă ! 2.2.2. Enunţaţi obiectivele învăţării ! 2.2.3. Actualizaţi ancorele învăţării ! 2.2.4. Prezentaţi sarcinile de învăţare şi dirijaţi învăţarea până la obţinerea performanţelor ! 2.2.5. Asiguraţi conexiunea inversă ! 2.2.6. Evaluaţi progresul instruirii ! 2.2.7. Asiguraţi continuarea şi aprofundarea studiului !
3. Evaluaţi continuu şi periodic progresul instruirii !	3.1. Aplicaţi şi valorificaţi TESTE FORMATIVE de progres ! 3.2. Aplicaţi periodic TESTE SUMATIVE şi controlaţi modul în care se integrează achiziţiile în structuri de lungă durată !
4. Asiguraţi continuitatea şi eficienţa studiului independent !	4.1. Propuneţi elevilor o „ARTA DE A ÎNVAŢĂ" pentru a-i ajuta să-şi formeze un stil eficient de muncă intelectuală !

Dar nici chiar acest tablou nu este suficient pentru a putea determina eficacitatea generală a instruirii, reuşita tuturor elevilor pe care îi pregătiţi. De aceea vă furnizăm în continuare informaţii, exerciţii şi probleme în legătură cu fiecare dintre categoriile de operaţii precizate anterior.

1. Diagnosticaţi starea iniţială a instruirii, capacitatea de învăţare şi motivaţia învăţării !

În ceea ce priveşte prima operaţie a instruirii eficiente (*diagnosticarea stării iniţiale a instruirii*), modelul instrucţional pe care dorim să vi-l însuşiţi studiindu-l în acest moment se bazează pe următorul postulat :

> Calitatea unei învăţări noi depinde de calitatea învăţărilor anterioare şi de nivelul motivaţional.

De aici se poate deriva un principiu elementar :

> Dacă la un moment dat vrem să continuăm instruirea unui elev atunci trebuie să ştim cât mai exact ce trebuie *să ştie* şi *ce ştie să facă* elevul până la acel moment.

Astfel spus, în fiecare elev trebuie să vedeţi *rezultatul unei istorii instrucţionale*, pe parcursul căreia el a achiziţionat mai multe sau mai puţine informaţii din domeniul disciplinei pe care o predaţi, precum şi capacităţi de a opera cu aceste informaţii ; calitatea acestor achiziţii condiţionează calitatea şi eficienţa instruirii ce va urma. Educatorul care acceptă aceste adevăruri este necesar ca înainte de a declanşa un proces instructiv-educativ…

Să examineze minuţios starea iniţială a pregătirii celor care învaţă şi capacităţile lor de învăţare.

Aceasta presupune : a) *să determine precis obiectivele materiei anterior parcurse de elev* ; b) *să elaboreze, să aplice şi să examineze detaliat rezultatele unui test predictiv* ; c) *să stabilească programe compensatorii*. Iată câteva sugestii în legătură cu fiecare dintre aceste operaţii.

a) *Cum se determină obiectivele ciclului de instruire anterior parcurs de elevi ?*

Pentru realizarea corectă a acestor operaţii ne sunt necesare două instrumente :

A. Taxonomia obiectivelor pedagogice (bloom *et al*.)
B. Programa de învăţământ a disciplinei pe care o predaţi

precum şi

Colaborarea cu ceilalţi membri ai catedrei sau comisiei metodice din care faceţi parte.

Înainte de a încerca să aplicaţi cele ce urmează, *vă recomandăm*, în legătură cu fiecare, *zece reguli de acţiune* :

Tabelul 18.21. *Cele 10 reguli ale „declanşării" instruirii eficiente*

STUDIAŢI ATENT TAXONOMIA	1)	Citiţi atent întreaga programă şcolară.
	2)	Consultaţi bibliografia (recomandăm, mai ales, lucrarea luide Landsheere *Definirea obiectivelor educaţiei*).
PUTEŢI CONSIDERA STUDIUL EFICIENT DACĂ…	3)	Aţi înţeles de ce taxonomia obiectivelor pedagogice poate fi definită ca un model de dezvoltare ştiinţifică a fiinţei umane cu ajutorul educaţiei.
	4)	Aţi înţeles precis de ce taxonomia obiectivelor este restrictivă.

PUTEŢI CONSIDERA SARCINA ÎNDEPLINITĂ DACĂ…	5) Puteţi identifica uşor avantajele utilizării taxonomiei în practica instruirii şi educaţiei.
	6) Reuşiţi să corelaţi clasele de comportament din taxonomia obiectivelor domeniului cognitiv cu conţinuturile materiei de studiu, profilând un „model pedagogic" al însuşirii acesteia.
	7) Răspundeţi la întrebarea „Ce trebuie să ştie sau să ştie să facă un elev care a parcurs programa în întregime?".
	8) Analizaţi materia prevăzută pentru ciclul de instruire anterior parcurs de elev, răspunzând la aceeaşi întrebare.
	9) Realizaţi un tabel de specificaţie pentru ciclul respectiv ca în modelul de mai jos.
	10) Puteţi realiza interferenţe de tipul celor exemplificate în tabelul de specificaţie de mai jos.

În continuare, redăm tabelul de specificaţie pentru definirea competenţelor/obiectivelor terminale/capacităţilor/abilităţilor, pentru capitolul „Adjectivul", gramatică, clasa a III-a.

Tabelul 18.22. *Determinarea obiectivelor terminale cu taxonomia Bloom (model)*

La sfârşitul capitolului, toţi elevii ar trebui să fie capabili :						
Cerinţe ale claselor de comportament	CUNOAŞTEREA reuşind :	ÎNŢELEGEREA reuşind :	APLICAREA reuşind :	ANALIZA reuşind :	SINTEZA reuşind :	EVALUAREA reuşind :
OBIECTIVE TERMINALE	OT_1 – să definească adjectivul ca parte de vorbire ce exprimă însuşiri ale fiinţelor, lucrurilor şi fenomenelor naturii ; OT_2 – să recunoască adjectivul în textele date. ⇓ Ot_n – să-şi amintească regulile gramaticale ortografice şi de punctuaţie specifice adjectivului.	OT_1 – să demonstreze prin exemple relaţia adjectiv – substantiv determinat. ⇓ Ot_n – să stabilească funcţia sintactică pe care o poate avea adjectivul în texte date sau create de el însuşi.	OT_1 - să utilizeze adjectivul în alcătuirea unor propoziţii date în limbajul oral, cât şi în cel scris. ⇓ Ot_n - să folosească regulile gramaticale de scriere a adjectivului	OT_1 – să distingă particularităţile morfosintactice ale substantivelor, în texte date sau create de el însuşi, ale adjectivelor care le însoţesc ⇓ Ot_n – să descopere adjectivele adecvate pentru completarea unui text lacunar dat.	OT_1 - să modifice modelele date prin folosiri ale antonimelor şi sinonimelor unor adjective. ⇓ Ot_n - să creeze texte cu sens pe baza unor liste de adjective date	OT_1 – să argumenteze necesitatea scrierii adjectivului înaintea substantivului determinat. ⇓ Ot_n – să argumenteze …… ……

Aşadar, *a defini obiectivele fiecărei activităţi didactice constituie mai mult decât o obligaţie profesională pentru educator ; obligaţia are pur şi simplu un conţinut umanitar. Educatorul trebuie să fie „dirijor" şi nu „dresor" !* În acelaşi timp, elevii au nevoie să cunoască *scopurile fiecărei sarcini* pe care educatorii le-o solicită din motive psihologice, ce comportă totodată şi consideraţii de ordin moral. În principiu, chestiunea se reduce la o normă de deontologie pedagogică pe care am putea-o formula astfel : nimeni nu are voie să ceară celui care învaţă să rezolve o sarcină de învăţare dacă nu cunoaşte el însuşi obiectivele pe care rezolvarea respectivei sarcini le-ar realiza şi dacă nu a făcut cunoscute elevilor acele obiective. Informarea elevilor asupra obiectivelor determină, la cei mai mulţi, şi o participare motivată la activitatea de învăţare.

Mai întâi, veţi constata că unele obiective par să se repete exasperant, iar altele sunt prea concrete. Sunt toate la fel de importante ? Răspunsul la această întrebare nu este bine să-l daţi singuri. Consultaţi-i pe ceilalţi membri ai catedrei sau comisiei metodice. Atenţie însă !

> Nu consultaţi un singur coleg, oricât de mult i-aţi aprecia competenţa ! Apelaţi la cât mai mulţi şi nu luaţi în considerare decât opiniile cele mai convergente.

Numai în acest fel veţi putea evita subiectivismul specific al fiecăruia şi tentaţia unei soluţii cât mai comode. Experienţa colegilor trebuie considerată o resursă utilizabilă, dar nu uitaţi că ea conţine şi elemente care vă pot influenţa negativ. De aceea, iată cinci *„sfaturi" pe care le veţi primi de la colegi, dar pe care nu trebuie să le urmaţi* :

- Renunţă la aceste instrumente sofisticate şi procedează după cum îţi dictează conştiinţa !
- Fă ca mine, eu nu greşesc niciodată !
- Nu te complica inutil !
- Nu face prea mult zgomot pentru nimic !
- Nimeni nu te obligă la aşa ceva, n-are rost să-ţi pui probleme în plus !

Cel mai indicat ar fi să provocaţi o şedinţă de lucru a catedrei sau a comisiei metodice în care să prezentaţi tabloul de specificaţie pe care l-aţi realizat. În timpul discuţiilor, înregistraţi fără părtinire toate părerile, apoi, în linişte, examinaţi-le. Eliminaţi pe cele care vă îndeamnă să renunţaţi. Analizaţi atent argumentele celor care *vă solicita să eliminaţi sau adăugaţi obiective terminale.* Stabiliţi dacă cele propuse se circumscriu finalităţii generale şi scopurilor cu nivel de generalitate mediu ale disciplinei pe care o predaţi. *Nu ignoraţi programa analitică chiar dacă vă displace !* În acest fel veţi ajunge la un inventar complet de obiective terminale.

b) *Cum se elaborează, se aplică şi se valorifică un test predictiv ?*

În concepţia noastră, „test predictiv" înseamnă „test iniţial", aplicat la începutul unei noi etape de instruire pentru a identifica nivelul de realizare a obiectivelor studiului într-o etapă anterioară, riguros delimitată, şi lacunele intervenite în pregătirea fiecărui elev al clasei pe parcursul instruirii sau ulterior (de exemplu, în vacanţele dintre semestre).

Lista de obiective terminale constituie baza derivării itemilor (problemelor) care alcătuiesc testul predictiv. Regula simplă de elaborare a unui test predictiv este următoarea :

Pentru fiecare obiectiv terminal trebuie elaborat cel puţin un item care verifică realizarea sau nerealizarea acestuia la un nivel de performanţă suficient de înalt pentru ca elevul să poată continua adecvat instruirea.

Schema derivării este următoarea :

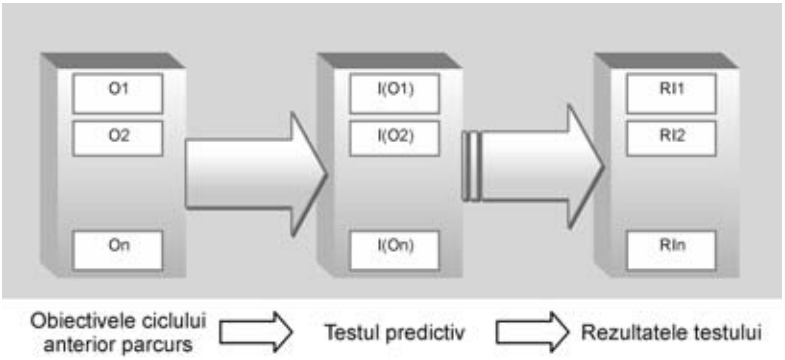


Figura 18.20. *Schema elaborării unui test predictiv*

Se observă că, deşi baza testului predictiv o constituie obiectivele instruirii deja desfăşurate, în elaborarea testului trebuie ţinut seama şi de *ceea ce urmează să înveţe elevii*. Numai în acest fel se pot stabili *performanţe minimal acceptabile* în raport cu care se va aprecia reuşita sau nereuşita elevilor şi în baza cărora se anticipează posibilitatea sau imposibilitatea continuării instruirii în ritmul impus de *parcurgerea* programei de învăţământ. Iată un exemplu de corelare corectă a itemilor cu obiectivele ciclului de instruire anterior parcurs, într-un test predictiv de matematică aplicat la clasa a III-a aflată în primele zile ale semestrului al doilea.

Tabelul 18.23. *Corelare obiective-itemi*

obiective	itemi
Mai sunt toţi elevii care încep semestrul al II-lea capabili: O1 - să efectueze toate operaţiile aritmetice elementare? Obiectivul va fi considerat atins dacă toţi elevii vor rezolva cel puţin un exerciţiu dat fără nici un fel de eroare. O2 - să rezolve corect exerciţii specifice respectând limbajul matematic? Obiectivul va fi considerat atins dacă fiecare elev va rezolva suma, diferenţa, câtul şi produsul unor numere date. . . . On - să rezolve probleme specifice formulate de învăţător? Obiectivul va fi considerat atins dacă va fi rezolvată fără eroare cel puţin o problemă dată.	I1: Efectuează cel puţin prima coloană de exerciţii: 205 + 502 = ? 68 : 3 = ? 361 x 2 = ? 421 x 2 = ? 372 - 194 = ? 285 - 195 = ? 364 : 3 = ? 129 + 3 = ? I2: - a) Cu cât este mai mare suma numerelor 137 şi 205 decât produsul numerelor 23 şi 7? - b) Cu cât este mai mare diferenţa numerelor 791 şi 314 decât câtul numerelor 318 şi 3? In: Pentru o cantină şcolară s-au cumpărat 145 căni a 40 lei bucata, iar de restul până la 9.900 lei s-au cumpărat linguriţe mici de 20 lei bucata. Câte linguriţe s-au cumpărat? De ce? (Justificaţi).

Ce alte calităţi trebuie să întrunească un test predictiv pentru a putea fi considerat „bun" şi „folositor" ? Iată inventarul celor mai importante :

Tabelul 18.24. *Calităţile unui test predictiv*

1. VALIDITATEA

Un test este valid dacă şi numai dacă este astfel construit, încât măsoară exact ceea ce trebuie să măsoare. Un test docimologic nu este valid dacă itemii care îl compun nu acoperă întregul câmp de probleme care interesează măsurarea sau acoperă un câmp de probleme mai vast decât interesează. *Validitatea predictivă* a testului iniţial este asigurată dacă acesta este astfel construit, încât poate indica în ce fel se poate continua instruirea fiecăruia dintre cei care au fost testaţi.

B. FIDELITATEA

Un test docimologic este fidel dacă şi numai dacă, aplicat în situaţii analoge sau identice, conduce spre rezultate analoge sau identice Un test predictiv nu este fidel dacă, aplicat la doi elevi cu aceleaşi lacune în instruire, le evidenţiază numai la unul dintre ei. Fidelitatea unui test nu poate fi niciodată absolută (100%), fiind admisibilă o anumită „abatere standard", dar infidelitatea unui test nu trebuie să depăşească niciodată 2,5 - 3%; un test accentuat infidel este, prin definiţie, nevalid.

2. REPREZENTATIVITATEA

Un test docimologic este reprezentativ dacă „acoperă" un câmp cât mai larg de cunoştinţe sau capacităţi din domeniul de instruire pentru care a fost elaborat, un test predictiv nu poate fi considerat reprezentativ dacă verifică doar părţi sau elemente ale materiei anterior studiate, şi nu esenţialul întregii materii parcurse.

3. PUTEREA DE DISCRIMINARE

Un test predictiv este eficient dacă identifică exact nivelul de performanţă de care este capabil elevul şi toate lacunele care au intervenit în instruirea lui anterioară Gradul scăzut de discriminare al unui test iniţial reduce corespunzător capacitatea lui predictivă.

4. APLICABILITATEA

Un test predictiv este aplicabil dacă şi numai dacă oferă date utile atât elevului, cât şi educatorului, asigurând un feedback diferenţial. Un test predictiv este inaplicabil dacă nu oferă datele necesare diagnosticului şi remediului.

Ţineţi seama, în acest sens, de următoarele reguli :

- Înainte de a aplica un test predictiv unei clase aveţi obligaţia de a face elevilor cunoscute obiectivele pe care le urmăriţi;
- Insistaţi, pe un ton adecvat, că nu doriţi „să-i prindeţi pe elevi nepregătiţi", că nu veţi nota în catalog rezultatele şi nici nu vă veţi forma o impresie definitivă asupra potenţialului lor de învăţare;
- Asiguraţi un climat de muncă nestresant, preveniţi emoţia exagerată a elevilor care e manifestată, dar nu-i sprijiniţi pe niciunul, în nici un fel, în depăşirea dificultăţilor pe care le ridică testul însuşi;
- Stabiliţi o limită de timp pentru rezolvarea testului, respectaţi-o cu stricteţe, dar notaţi numele elevilor care ar fi putut să rezolve testul într-un timp mai mare decât cel stabilit, precum şi pe acela al elevilor care rezolvă testul într-un timp mai scurt;
- Corectaţi imediat testul predictiv împreună cu elevii, folosind o grilă pregătită din timp sau un elev-proctor (elev care rezolvă testul perfect înaintea altora şi care poate fi transformat în grilă de corectare);
- Lăsaţi timp elevilor să-şi examineze erorile după confruntarea cu grila, dar apoi strângeţi testele completate şi examinaţi acasă cu maximum de atenţie fiecare test în parte;
- Stabiliţi împreună cu elevii că vor avea nevoie de un caiet suplimentar pentru „exerciţii compensatorii" pe care îl vor purta zilnic la ei; confecţionându-vă şi dumneavoastră un asemenea caiet în care veţi consemna datele testului predictiv, proiectele programelor compensatorii şi veţi urmări, oră de oră, ameliorările care se vor produce în comportamentul de învăţare al elevilor.

c) *Proiectaţi programe compensatorii !*

Recitiţi atent ultima dintre regulile aplicării unui test predictiv. Ea vă sugerează scopul diagnosticului pedagogic în întregime.

Identificarea criteriilor de diferenţiere a instruirii în vederea optimizării continue a performanţelor de învăţare ale fiecărui elev.

Modelul de instruire pe care vi-l propunem vă solicită să practicaţi *instruirea diferenţiată* în *trei forme* :

- în cadrul *programelor compensatorii* ;
- în timpul învăţării dirijate în clasă ;
- în cadrul *studiului individual*.

Deocamdată să vedem în ce mod se pot valorifica rezultatele testelor predictive pentru a practica instruirea diferenţiată în cadrul unor programe compensatorii. În continuare, redăm două imagini sugestive, comparaţi-le cu atenţie (Figurile 21 şi 22). Prima dintre ele sugerează că un mare număr de elevi (ordonata) obţin note mari şi foarte mari. Este vestita „curbă în j", care reprezintă *imaginea clară a unei instruiri anterioare corespunzătoare* (i se mai spune, cu îndreptăţire, şi „Raiul pedagogic" !). Cea de-a doua se află în situaţia inversă : un număr mare de elevi au performanţe slabe şi foarte slabe. Este teribila „curbă în i", care este *imaginea cutremurătoare a ineficacităţii generale a instruirii* (i se mai spune, la fel de îndreptăţit, şi „Iadul pedagogic" !).

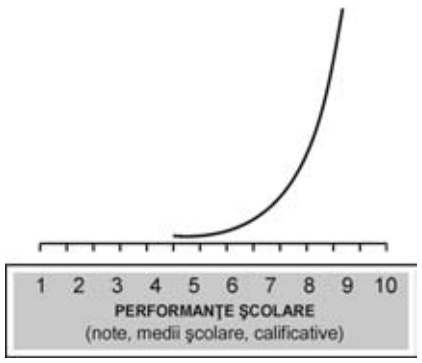


Figura 18.21. *Rezultatele unui test predictiv, ca efect al unei instruiri anterioare corespunzătoare (eficientă)*

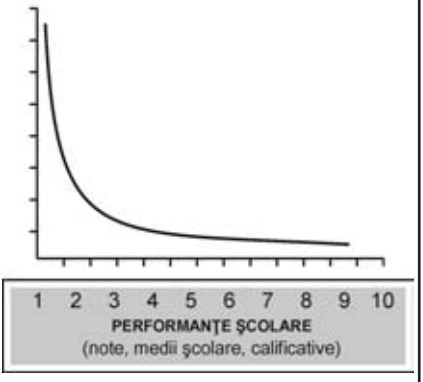


Figura 18.22. *Rezultatele unui test predictiv, ca efect al unei instruiri anterioare necorespunzătoare (ineficientă)*

În ambele situaţii ilustrate mai sus – dar cu precădere în cea de-a doua – se impune apelul la *programe compensatorii* – de *recuperare* şi de *îmbogăţire*.

Tabelul 18.25. *Descrierea programelor compensatorii*

PROGRAME COMPENSATORII Programe de instruire suplimentară, desfăşurate simultan cu procesul de învăţământ, în vederea atingerii sau depăşirii standardelor de performanţă solicitate de programele şcolare.	**PROGRAM DE RECUPERARE**	Program suplimentar *destinat elevilor cu lacune esenţiale* în instruirea anterioară, organizat în vederea atingerii performanţelor minimal acceptabile, desfăşurat sub formă de MEDITAŢII.
	PROGRAM DE „ÎMBOGĂŢIRE"	Program suplimentar *destinat elevilor capabili de performanţe superioare* standardelor prevăzute în programele şcolare, desfăşurat sub formă de CONSULTAŢII menite să le îndrume pregătirea pentru concursurile şcolare.

Ce exigenţe solicită proiectarea şi realizarea fiecăruia dintre ele?

În tabelul 18.26 prezentăm câteva reguli de urmat pentru proiectarea şi realizarea *programelor de recuperare.*

Tabelul 18.26. *Reguli privind proiectarea şi realizarea programelor de recuperare*

REGULA NR. 1
Acordaţi prioritate proiectării, organizării şi desfăşurării programelor de recuperare de la fiecare clasă la care predaţi :
– trecând cât mai rapid cu putinţă la desfăşurarea lor ;
– afectând întregul timp de care dispuneţi dumneavoastră şi elevii respectivi ;
– considerându-l obligaţia dumneavoastră elementară şi o strigenţă pentru elevi.

REGULA NR. 2
Scopul principal pentru care organizaţi programe de recuperare este de a anula lacunele intervenite în pregătirea elevilor, derivat din scopul general care constă în *„autodesfiinţarea" programului* prin eliminarea motivelor care l-au impus în legătură cu fiecare elev participant în parte.

REGULA NR. 3
Nu menţineţi la programul de recuperare un elev care a recuperat în întregime materia şi este capabil să înainteze adecvat în instruirea pe care o parcurge în clasă.

REGULA NR. 4
Solicitaţi elevilor aflaţi în programul de recuperare să realizeze numai obiective pedagogice şi sarcini care :
– acoperă lacunele identificate cu prilejul evaluării predictive şi al evaluării formative de progres ;
– privesc înlăturarea dificultăţilor, inconsecvenţelor, achiziţiilor nesigure.

REGULA NR. 5
Ajutaţi-i pe toţi să reuşească ! Daţi dovadă de înţelegere ! Motivaţi învăţarea ! Sugeraţi-le tuturor căi viabile de rezolvare ! Treziţi tuturor participanţilor încrederea în ei înşişi ! Nu admonestaţi niciodată ! Fiţi cât mai politicos, blând chiar ! Comportaţi-vă cu elevii pe care îi chemaţi la recuperare ca şi când ar fi propriii dumneavoastră copii ! Lăudaţi-i (exagerat chiar !) pe cei care reuşesc. Folosiţi orice alte stimulente pozitive !

Alte zece reguli de urmat pentru organizarea şi desfăşurarea *programelor de îmbogăţire* :

Tabelul 18.27. *Reguli privind organizarea şi desfăşurarea programelor de îmbogăţire*

I.	Postulaţi că *oricare dintre participanţi ar putea depăşi propria dumneavoastră competenţă !*
II.	*Faceţi-i pe toţi să creadă că pot depăşi propriile lor performanţe*, chiar şi pe cei ale căror idei le studiază ! Încurajaţi-i pe toţi *să nu se lase învinşi* de dificultăţile sarcinilor ! Furnizaţi întotdeauna sarcinile de învăţare gândindu-le după dificultate !
III.	*Nu vă speriaţi că vă pierdeţi autoritatea* şi recunoaşteti cu sinceritate când elevii găsesc soluţii mai ingenioase decât dumneavoastră !
IV.	Sugeraţi-le să persevereze în a vă depăşi ! Învăţaţi-i să colaboreze, dar şi *să se întreacă unul pe altul !*
V.	Nu folosiţi alt stimulent decât dorinţa de a *progresa mai rapid* şi de a obţine performanţe excepţionare ! Sugeraţi, fiecăruia în parte, în mod discret, că este capabil de performanţe extraordinate dacă va depune efort şi se va concentra mai mult !
VI.	*Nu permiteţi niciun fel de discuţii ironice* între ei în legătură cu nereuşitele temporare ale unora dintre elevi.
VII.	Oferiţi celor capabili de performanţe superioare cât mai multă *libertate de gândire şi de acţiune*. Renunţaţi la „dădăceală”.
VIII.	Permiteţi-le să aibă idei „proprii” şi „păreri personale”, dar sugeraţi-le să le susţină numai după ce le-au verificat.
IX.	Dacă manifestă conduite ce vi se par aberante, *nu-i admonestaţi imediat*, puneţi-i în faţa consecinţelor pe care „ieşirile lor le iscă”.
X.	Raportaţi-vă la copiii capabili de performanţe superioare ca şi când ei ar fi copii obişnuiţi în restul activităţii instructiv-educative, egali cu colegii lor, *nu le admiteţi atitudini şi gesturi de superioritate faţă de ceilalţi şi sugeraţi-le că au obligaţia morală să-i sprijine pe cei care întâmpină dificultăţi la învăţătură*.

* * *

Aplicaţii

Nr. 1. Elaboraţi un test predictiv pentru materia parcursă cu elevii unei clase care „învaţă bine” în ultimul semestru încheiat. Verificaţi validitatea testului.

Nr. 2. Aţi elaborat un test predictiv pentru două clase paralele. Cărui fapt se datorează diferenţa netă dintre rezultatele obţinute în urma aplicării ?

Nr. 3. Aţi aplicat deja un test predictiv. Totuşi, la jumătatea semestrului descoperiţi că unii elevi au lacune neidentificate de test. Ce determină această situaţie surprinzătoare ?

Nr. 4. Aţi pregătit deja un test predictiv. Ce trebuie să faceţi înainte de a-l aplica ? Şi cum ?

Nr. 5. Aţi aplicat deja un test predictiv, timpul stabilit pentru soluţionare s-a epuizat, iar un elev vă solicită să mai lucreze în continuare. Cum procedaţi ?

Nr. 6. Înainte de consumarea timpului dedicat unui test predictiv, un elev vă prezintă deja testul rezolvat perfect. Ce veţi face în această situaţie ?

Nr. 7. În timpul programului de recuperare, doi elevi cu rezultate slabe la un test predictiv rezolvă succesiv două sarcini dificile foarte rapid şi fără erori. Cum veţi proceda în această situaţie neaşteptată ?

Nr. 8. În timpul unui program de îmbogăţire observaţi că un elev se plictiseşte. Cărui fapt se poate datora acest lucru ?

1. Proiectaţi riguros şi desfăşuraţi ştiinţific activităţi de învăţare în clasă a conţinuturilor esenţiale !

Modelul instrucţional descris în cele ce urmează este rezultatul unor decantări succesive care au presupus atât examenul atent al unor fenomene pedagogice studiate nemijlocit, cât şi acela al căutărilor ilustrate în literatura pedagogică (Negreţ-Dobridor, 2005) :

a) discrepanţa existentă între nivelul cercetării psihopedagogice şi dificultăţile/problemele practicii, ilustrate într-un studiu publicat de profesorul Negreţ-Dobridor în colaborare cu Ioan Jinga în *Revista de pedagogie* (1-6/1982) – intenţia a fost de a stârni interesul educatorilor practicieni pentru noutăţile pedagogice descrise în substanţiale lucrări de specialitate. Respectiva „traducere" conţinea şi sugestii de adaptare a elementelor de tehnologia educaţiei, ceea ce antrena ideea posibilităţii de a propune *un model instrucţional original*.
b) s-a studiat fenomenul rămânerii în urmă la învăţătură, prin investigaţia întreprinsă de profesorul Negreţ-Dobridor, realizând cu deplină claritate *necesitatea şi urgenţa a ceea ce consideram prima prioritate a şcolii obligatorii* : determinarea eficacităţii generale a instruirii (E.G.I.). Investigaţiile desfăşurate în perioada 1983-1987 au fost de natură să evidenţieze cu precizie mecanismul pedagogic al rămânerii în urmă la învăţătură.

Majoritatea covârşitoare a lecţiilor la diverse discipline comporta structura-şablon : verificarea lecţiei precedente (20-30 min.) + predarea lecţiei noi (20-30 min.). Finalurile lecţiilor de verificare-predare sunt întotdeauna semnificative : învăţătorul sau profesorul formulează „tema pentru acasă" şi exigenţa referitoare la calităţile studiului individual, la „pregătirea lecţiei următoare". Prin urmare, în principiu,

> La şcoală elevii ***nu învaţă decât sporadic*** : ei ***ascultă sau sunt ascultaţi*** ; de asemenea, profesorul sau învăţătorul nu dirijează învăţarea : el vorbeşte sau ascultă, transmite sau verifică achiziţia unor informaţii.

Însă, cu excepţia învăţătorilor de la clasele I şi a II-a, cadrele didactice renunţă practic să-şi exercite funcţia propriu-zis pedagogică – aceea de a dirija mecanismele de învăţare implicate în procesul instruirii în direcţia obiectivelor acesteia – restrângându-se la rolul de transmitere şi verificare a achiziţiei informaţiilor.

Astfel, învăţarea se desfăşoară, de regulă, „acasă", fie spontan, fie sub controlul, adesea neavizat, al părinţilor. *Învăţarea discontinuă acasă se instituie în conformitate cu legea economiei de efort şi cu legea efectului* : elevul vrea să evite fie oboseala, fie insatisfacţiile generate de nereuşita înţelegerii materiei studiate „independent" – adică fără sprijin pedagogic avizat.

În ce fel pot fi îndepărtate aceste cauze artificiale ? Rezultatul a fost *modelul instrucţional* pe care îl vom descrie în continuare. Desigur, după cum subliniază profesorul Negreţ-Dobridor, *nu este vorba de o construcţie absolut originală* (de altfel, nu originalitatea cu orice preţ a fost ţinta căutărilor) ; modelul propus reprezintă o încercare de a valorifica sistematic inovaţii, realizări şi descoperiri noi ale cercetării psihopedagogice,

dar şi numeroase *achiziţii ale practicii pedagogice specifice şcolii româneşti*. În anul şcolar 1986-1987, modelul a fost testat într-un experiment amplu, iar rezultatele au fost publicate, în diferite contexte, în mai multe lucrări ; unul dintre ele, Jinga şi Negreţ Jinga (1994, *Învăţarea eficientă*), premiată de Academia Română în 1996.

Structura şi funcţionalitatea modelului propus sunt asigurate de trei categorii fundamentale de activităţi : 1. *diagnosticul instruirii* – pentru stabilirea „stării iniţiale" a instruirii ; 2. *instruirea diferenţiată* – pentru dirijarea riguroasă a învăţării în direcţia obiectivelor instrucţionale ; 3. *evaluarea rezultatelor* – pentru controlul continuu al procesului prin prisma rezultatelor parţiale sau finale. Oricare ar fi modalitatea practică de transpunere a modelului, înainte de orice, aceste trei activităţi trebuie să se regăsească transpuse în *planificarea* (semestrială sau anuală) activităţii cadrului didactic.

Transpunerea corectă în practică nu poate fi făcută oricum, cadrul didactic trebuind să apeleze la mai multe categorii de tehnici şi instrumente pentru a putea proceda ştiinţific : *diagnosticul instruirii* îl obligă pe educator să deprindă *tehnica elaborării, aplicării şi prelucrării rezultatelor testelor iniţiale sau predictive* ; *instruirea diferenţiată* îl obligă să studieze şi să aplice numeroase instrumente intrate în ansamblul a ceea ce s-a numit *tehnologia instruirii*, în special pentru a proiecta instruirea şi a dirija nemijlocit mecanismele de învăţare (Cha, Ahn, 2019) ; *evaluarea riguroasă*, bazată pe cât posibil pe măsurare, obligă la însuşirea *tehnicilor de evaluare formativă continuă şi evaluare sumativă* (construirea, aplicarea şi valorificarea testelor respective).

Orice micro-proiect instrucţional trebuie însoţit de un „scenariu de implementare" a proiectului în activitatea de învăţare efectivă din clasa de elevi.

O schemă detaliată este *relevantă* şi credem că va sugera că *procesul* presupune o succesiune *riguroasă de activităţi* (Figura 18.23).

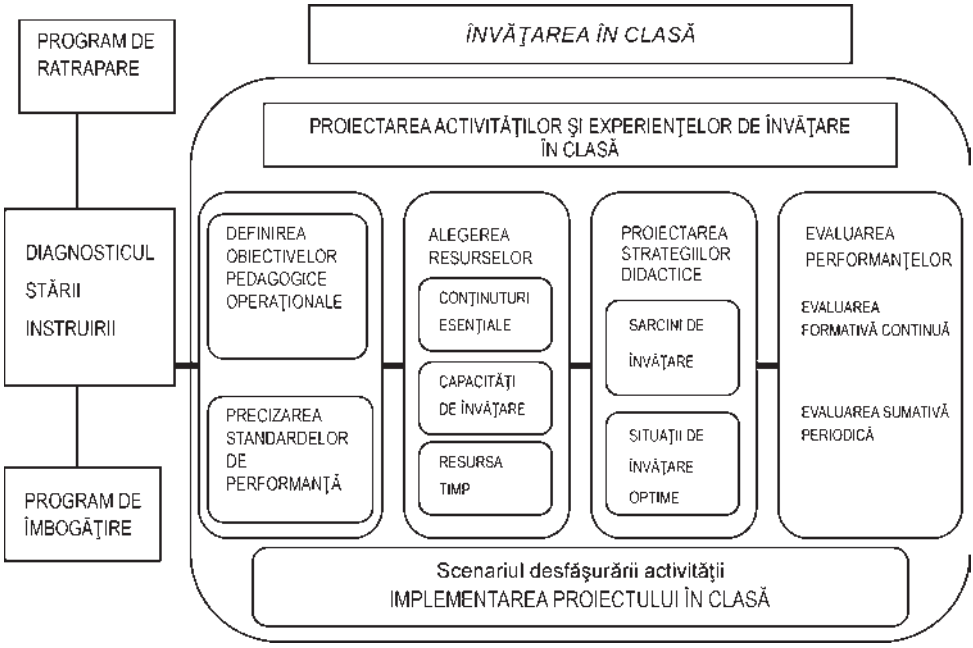


Figura 18.23. *Modelul instrucţional detaliat* (Negreţ-Dobridor, 1987, 1995, 2005)

Simpla examinare a schemei este suficientă pentru a sugera că, dincolo de elementele care îl compun, modelul presupune o concepţie specifică despre instruire care admite că, utilizând o anumită *tehnologie de proiectare şi realizare a instruirii* în condiţiile unui diagnostic riguros al stării iniţiale a acesteia, este posibilă „acoperirea" lacunelor prin programe speciale de recuperare la care să participe toţi elevii cu rămâneri semnificative în urmă la învăţătură şi tratarea diferenţiată prin dirijarea nemijlocită a învăţării cunoştinţelor esenţiale în clasă.

Modelul propus se înscrie în limitele exigenţelor generale ale strategiilor *mastery learning* (Carroll, 1963 ; Carroll, Bloom, 1968 ; Bloom, 1976 ; Block, 1971 ; Bloom, Anderson, 1971 ; Torshen, 1977 ; Keller, Sherman, 1974, 1976 ; Bonboir, 1970 ; De Ketele, Paquay, 1974 ; Levine,1985 ; Mevarech, 1985 ; Okey, 1977 ; Wentling, 1977 ş.a). Mai precis, modelul împrumută structura generală a „învăţării depline" : diagnostic + instruire + evaluare, precum şi ideea programelor compensatorii de remediere şi de îmbogăţire, aşa cum apar acestea în majoritatea modelelor amintite (Bîrzea, 1982). În mod special, s-a acordat importanţă ideii de „ritm propriu" de învăţare (Carroll, Block, 1968) şi ideii de „tratament corectiv" (Bonboir, 1970) ; s-a împrumutat tehnica diferenţierii instruirii prin grupuri omogene, proprie modelului elaborat de Block şi Anderson (1975), tehnica evaluării iniţiale şi a evaluării diagnostice specifice „instruirii bazate pe competenţe" (Torshen, 1977).

Modelul poate fi considerat util pentru a promova o „pedagogie prin obiective" (Bîrzea, 1982) – cu toate consecinţele care rezultă dintr-o astfel de abordare. Între acestea, în primul rând, se impune necesitatea de a face apel la ceea ce s-a numit „tehnologia educaţiei", căreia încercăm să îi dăm (în consens cu Gagné şi Briggs, 1972) o accepţiune mai amplă. Forţând analogia, putem spune că *tehnologia educaţiei* implică două categorii de activităţi : mai întâi, activităţile de *concepere ştiinţifică a instruirii* sau de proiectare a acesteia (*software*) ; în al doilea rând, activităţile instrumentale de *realizare practică* a instruirii cu ajutorul mijloacelor pedagogice (*hardware*).

Conceperea sau proiectarea ştiinţifică a instruirii (software) este, în fond, o acţiune de pregătire riguroasă a activităţii didactice, astfel încât să devină posibilă dirijarea sigură a mecanismelor de învăţare şi controlul progreselor în instruire la fiecare elev în parte. În vederea planificării materiei am apelat la sugestiile lui de Landsheere (1979) privind derivarea, specificarea şi definirea obiectivelor pedagogice.

În vederea proiectării propriu-zise a activităţilor didactice am rămas consecvenţi modelului propus în etapele anterioare (Jinga, Negreţ-Dobridor, 1982, 1983). Am convenit însă ca în practicarea modelului propus să utilizăm taxonomia Bloom-Krathwohl-Harrow, procedura de operaţionalizare sugerată prin prisma distincţiilor lui Scriven (1965) şi Bloom (1978), cărora însă le-am adus amendamente.

Am propus o serie de procedee de elaborare mai riguroasă a ceea ce am numit *strategii didactice focalizate asupra obiectivelor*, introducând obligativitatea formulării „sarcinilor cu ţintă pe obiective operaţionale" şi a „situaţiilor optime de învăţare".

În ceea ce priveşte *realizarea efectivă a instruirii*, am acordat atenţie necesităţii motivării învăţării în clasă sau la programe compensatorii prin luarea în considerare a aşa-numitelor „evenimente instrucţionale" deduse de Gagné (1965, 1979) din investigaţii privind „succesiunea temporală a evenimentelor motivaţionale", care se produc pe parcursul realizării unor sarcini de lucru (Ausubel, Robinson, 1980) cărora le-am adus, după cum se va vedea, substanţiale amendamente.

Faţă de modalitatea grafică a realizării planificării şi proiectelor pedagogice am convenit asupra unor formule simple, convergente cu sugestii oferite de Vlăsceanu (1985), pe care le-a promovat împreună cu alţi autori (Constanţa Bărboi şi Ion Negreţ-Dobridor, 1983) în realizarea unor instrumente deja utilizate în şcoală.

3. Transpuneţi în practică în mod eficient proiectele didactice

Cum se construieşte un scenariu didactic ?

Jinga şi Negreţ-Dobridor (1983) susţin, în acest sens, necesitatea unui *scenariu pedagogic* (Katims, 1970), prin care înţeleg *un instrument de implementare în câmpul concret al acţiunii pedagogice a proiectului de activitate didactică*.

Ce categorii de fenomene educaţionale constituie mai pregnant terenul acţiunii pedagogice şi planul instruirii ? Majoritatea cercetătorilor converg în direcţia admiterii că aceste fenomene sunt de *natură motivaţională, în ceea ce îl priveşte pe elev, şi aptitudinal-vocaţională, în ceea ce-l priveşte pe educator.*

> *Motivaţia*, în special motivaţia învăţării, condiţionează eficacitatea realizării unui proiect pedagogic.

Şansa ca, în baza unui proiect pedagogic bine gândit, să putem realiza o activitate didactică eficientă este determinată de motivaţia învăţării şi de vocaţia pedagogică.

În 1977, Ausubel şi Robinson, luând în considerare mai multe teorii ale motivaţiei, ajungeau la concluzia generală că orice fiinţă umană aflată într-o activitate oarecare traversează o serie de „evenimente motivaţionale" care se desfăşoară „cronologic" în succesiunea următoare : *impuls iniţial* determinat exterior → *stare de impuls* resimţită pe plan subiectiv → *comportament de căutare a scopului* şi de clarificare a obiectivelor → *atingerea scopului* → *reducerea impulsului* → *consecinţe* ale reducerii impulsului.

A lua în considerare în procesul învăţării atât aspectele pozitive, cât şi cele negative ale fiecărui eveniment motivaţional constituie, neîndoielnic, cea mai raţională soluţie pentru a implementa eficace un proiect pedagogic. În acest sens, Gagné consideră că orice activitate didactică trebuie să se desfăşoare sub forma *a zece evenimente instrucţionale.*

Ce sunt şi ce nu sunt evenimentele instrucţionale ?

După cum subliniază profesorul Negreţ-Dobridor *evenimentele instrucţionale* nu trebuie confundate cu *„momentele lecţiei" tradiţionale* (chiar dacă intervin în asemenea „momente"). Altfel spus, *cele zece evenimente instrucţionale* propuse de Gagné *nu sunt „zece părţi de lecţie", ci mai degrabă fenomene motivaţionale care, odată declanşate de către educator, trebuie să-şi păstreze efectul cel puţin până la sfârşitul lecţiei* ; succesiunea evenimentelor instrucţionale trebuie să asigure un cumul progresiv de motivaţie a învăţării (care se va repercuta pozitiv asupra vitezei asimilării, dacă admitem că ritmul învăţării este dependent, între altele, şi de nivelul motivaţiei intrinseci a acesteia).

Gagné a putut detaşa nouă tipuri/mecanisme de învăţare existente la om, care nu numai că nu se „contraziceau" între ele, ci, dimpotrivă, păreau a constitui împreună un *aparat mathetic subtil şi universal* – în sensul că toţi copiii născuţi normal, toţi oamenii obişnuiţi, îl posedau şi îl foloseau încă de la apariţia primului Cromagnon.

Deseori, cele nouă mecanisme/tipuri de învăţare au fost studiate de mai mulţi cercetători care le-au interpretat diferit. Acest aspect, dincolo de nefirescul său, putea fi ignorat, neavând nicio influenţă în practica instruirii.

Singura problemă a practicii instrucţionale era aceasta : *cum să adecvăm cele nouă mecanisme de învăţare la sarcinile învăţării şcolare ?* Răspunsul la această întrebare l-a constituit conceperea *tehnologiei educaţionale* : o tehnologie ca oricare alta al cărei scop era stăpânirea, orientarea şi controlul mecanismelor/tipurilor de învăţare.

Redăm „ierarhia tipurilor de învăţare", care descrie sintetic „aparatul mathetic uman" :

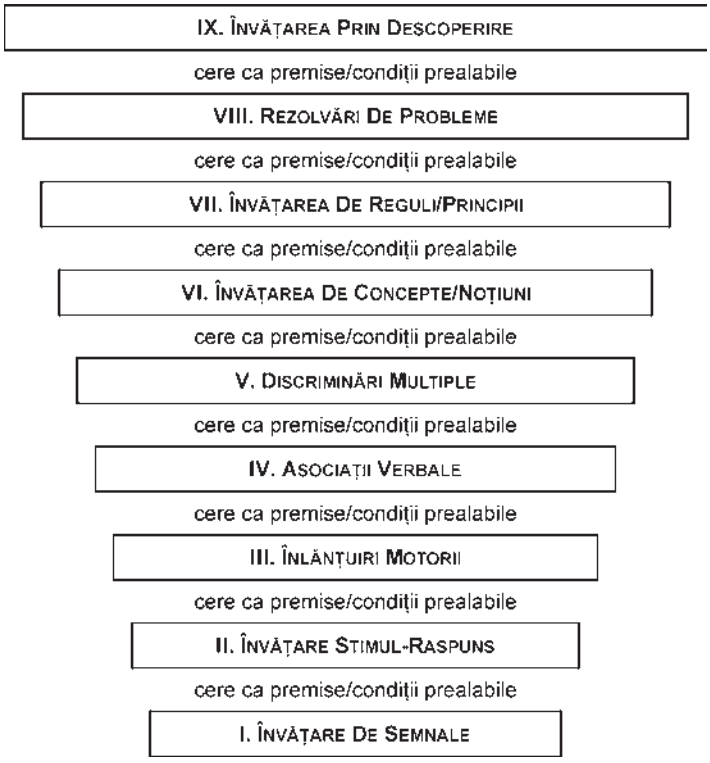


Figura 18.24. *Ierarhia tipurilor de învăţare* (Gagné)

Folosirea practică a acestei ierarhii l-a determinat pe Gagné să conceapă un model de *classroom learning (mastery learning)* fundamentat pe succesiunea evenimentelor motivaţionale care se succed într-o activitate instrucţională centrată pe sarcini de învăţare şi pe dirijarea/orientarea mecanismelor/tipurilor de învăţare. Străduiţi-vă să înţelegeţi cât mai exact conceptul de „eveniment instrucţional" (figura 18.25).

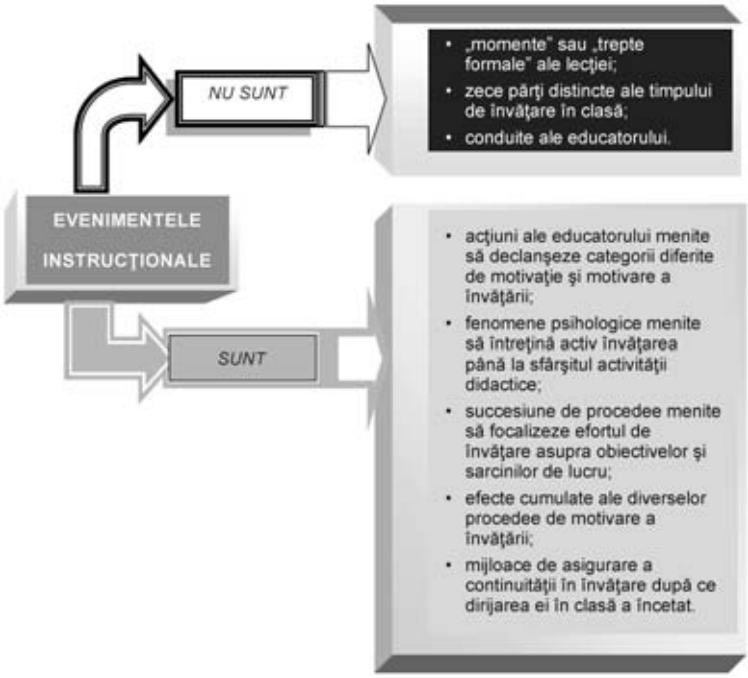


Figura 18.25. *Conceptul de „eveniment instrucţional"*

Din cele de mai sus se pot deduce câteva *reguli de declanşare şi realizare a evenimentelor instrucţionale*. Nu uitaţi :

Regula nr. 1. „Produceţi" evenimente instrucţionale pe cât posibil în succesiunea arătată.
Regula nr. 2. Evitaţi „procedura" formală a evenimentelor instrucţionale.
Regula nr. 3. Parcurgeţi fiecare eveniment în ritmul cel mai rapid cu putinţă.
Regula nr. 4. Asiguraţi legături „organice" între evenimentele instruirii, conferind ansamblului lor funcţia de feedback permanent.
Regula nr. 5. Acordaţi importanţă tuturor evenimentelor, dar rezervaţi maximum de importanţă evaluării progresului învăţării.

În continuare, prezentăm câteva precizări privind exigenţele declanşării şi realizării fiecărui eveniment instrucţional în forma în care se pot dovedi adecvate modelului didactic pe care îl propunem.

a) *Cum se captează atenţia tuturor elevilor până la sfârşitul activităţii ?*

Nu vă lăsaţi induşi în eroare de expresia de mai sus. Expresia „captarea atenţiei" este formulată în termenii specifici psihologiei behavioriste. Dincolo de „atenţie", ca proces de focalizare a energiei, trebuie avute în vedere celelalte procese psihice care furnizează această energie. Folosiţi-vă de această sugestie :

> Dacă doriţi să captaţi şi să menţineţi atenţia elevilor cel puţin până la sfârşitul activităţii, puneţi-i „să cânte... *Aida*".

Adică :

A	stârnindu-le **ATENŢIA**
I	şi **INTERESUL**,
D	declanşându-le **DORINŢA** de a învăţa
A	în mod **ACTIV**, prin efort propriu.

Captarea atenţiei elevilor vă solicită să daţi dovadă de imaginaţie, capacităţi empatice, creativitate şi, de fapt, de... întreaga dvs. măiestrie pedagogică. Aceasta întrucât...

> Numai dacă procedeul de captare a atenţiei este eficace, atunci se poate sconta că obiectivele activităţii vor fi realizate.

Din păcate, nu vă putem recomanda procedee universal valabile. Puteţi apela, desigur, la :

- tehnicile de condiţionare a comportamentului ;
- tehnicile ludice ;
- procedeul „sarcinilor întrerupte” ;
- implicarea în sarcină ;
- simulări didactice ;
- stimulări subliminale etc.

Dar...

> Vă sunt permise orice procedee care stârnesc atenţia şi interesul elevilor pentru activitatea didactică şi generează dorinţa de a învăţa activ.

Imaginaţia pedagogică şi creativitatea didactică vă sunt solicitate la maximum. Dacă nu vă puteţi transpune prin *empatie* în personalitatea şi mentalitatea celui care învaţă, veţi putea susţine doar cu mare dificultate că sunteţi un *educator autentic*.

b) De ce şi cum se enunţă obiectivele urmărite ?

Acestor două întrebări li se poate oferi un singur răspuns :

> Obiectivele pedagogice se enunţă întotdeauna pe înţelesul elevului.

Aşa cum am mai amintit, activitatea de instruire trebuie să fie şi... *educativă*.

Educaţia este, prin definiţie, un proces conştient.

Orice instruire rămâne doar o formă de dresaj câtă vreme cel „instruit" nu cunoaşte scopurile pentru care este instruit.

Urmăriţi cu maximum de atenţie schema de mai jos. În acest mod încerca să reprezinte, pe la jumătatea secolului XX, Édouard Claparède evoluţia psihologică a activităţii umane în condiţiile şcolii tradiţionale. Renumitul pedagog deplângea faptul că, în şcoala tradiţională, sarcinile de instruire formulate de educatorul magistral erau, de regulă, *fără sens* pentru elev.

Sunteţi obligat – nu numai de raţiuni pedagogice, dar şi etice – să evitaţi manifestările didactice de tipul celor criticate de Claparède. Mai ales în ceea ce priveşte transformarea *sarcinilor de învăţare* în „sarcini de muncă forţată" sau „sarcini de muncă fără sens". Instruirea nu poate lua întotdeauna forma activităţilor ludice, dar asta nu înseamnă că ele trebuie înlocuite cu lungi şi chinuitoare „teme pentru acasă". Încercaţi să transformaţi instruirea în muncă superioară şi muncă de creaţie.

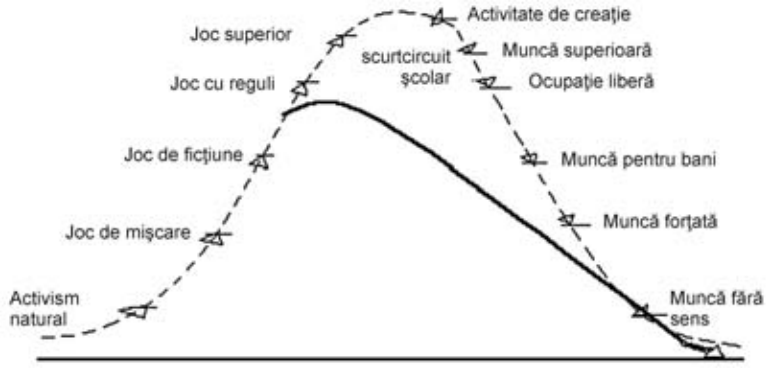


Figura 18.26. *„Scurtcircuitul şcolar"*

În plus, nu uitaţi :

Conştientizarea rezultatelor scontate ale învăţării de către elev constituie şi un factor de motivare puternic al acestuia.

Se poate ignora faptul că fiecare fiinţă omenească doreşte, în chip natural, să se perfecţioneze, să-şi îmbunătăţească în mod permanent capacităţile ? Această ultimă întrebare este retorică. Educatorul raţional şi pasionat îi va răspunde întotdeauna negativ.

c) *Cum se actualizează „ancorele învăţării" ?*

Odată enunţate clar obiectivele instruirii, educatorul este dator să verifice dacă acestea pot fi realizate !

Orice învăţare nouă este condiţionată de alta anterioară !

Într-una din lucrările reprezentative în spaţiul educaţional, Ausubel (1981, *apud* Pânişoară, 2017, p. 108) vorbea despre celebrele „idei-ancoră", ca element central pentru toate celelalte cunoştinţe. Problema este însă *de a verifica ceea ce trebuie* ! Ce înseamnă însă „a verifica ceea ce trebuie" ? În şcoala noastră, tradiţia verificării lecţiei anterioare are o dimensiune considerabilă. Modelul pe care vi-l propunem vă solicită modificarea atitudinii faţă de această obligaţie.

În locul verificării detaliate a lecţiei precedente este necesar să verificaţi permanent întreaga materie parcursă de elev în „chei esenţiale".

Orice obiectiv operaţional se „leagă" de alte obiective realizate anterior. Aceste „legături" trebuie să vă fie dumneavoastră înşivă foarte clare şi le actualizaţi solicitându-le elevii…

Să demonstreze că mai păstrează în memorie cunoştinţele necesare pentru a putea realiza noile obiective.

Atenţie însă :

Nu vă străduiţi să verificaţi altceva decât ceea ce se referă la obiectivele pe care le urmaţi ! Nu intraţi în amănunte nesemnificative ! Nu pierdeţi cu „actualizarea ancorelor" mai mult de 5-6 minute într-o lecţie ! Nu transformaţi „actualizarea ancorelor" într-un eveniment de verificare severă ! Evitaţi stresul şi demotivarea ! Acordaţi note în timpul „actualizării ancorelor", dar nu îi pedepsiţi pe cei care au pierdut informaţii sau capacităţi anterior câştigate.

Raţiunea ultimă a actualizării ancorelor o constituie…

Diminuarea pierderilor la nivelul memoriei de lungă durată.

Prin urmare, acest eveniment instrucţional constituie un „moment delicat" pentru elevi, în special pentru elevii la care fenomenele de uitare se manifestă mai intens.

De aceea :

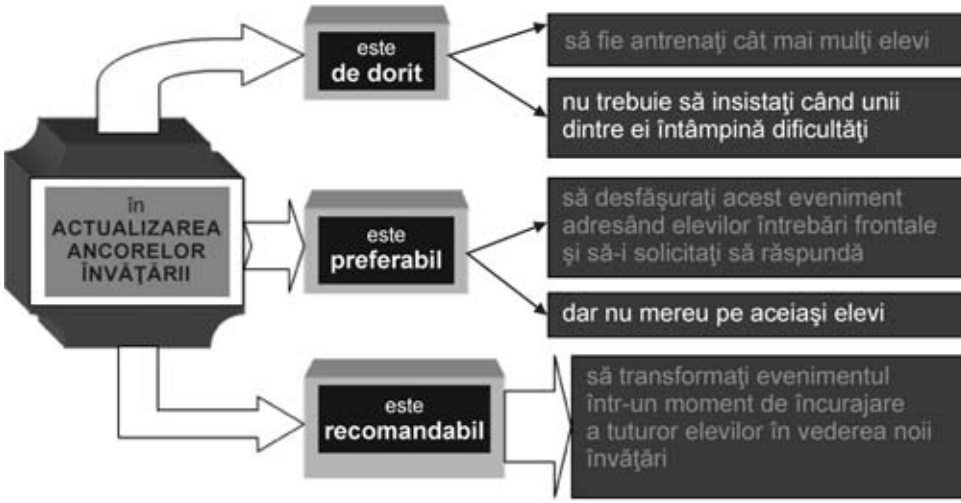


Figura 18.27. *Actualizarea „ancorelor" învăţării*

Un alt autor, Rusinek (2010), citat de profesorul Pânişoară (2017), spune că reamintirea funcţionează pe baza unor prototipuri şi a legăturilor logice ce s-au creat în mintea noastră între anumite lucruri.

d) *Prezentarea sarcinilor de învăţare, dirijarea învăţării, obţinerea performanţelor şi asigurarea conexiunii inverse*

Deîndată ce v-aţi asigurat că elevii pot continua învăţarea, „atacaţi" obiectivele pe rând.

Transmiteţi mai întâi *sarcina de lucru*, apoi oferiţi *condiţii* pentru a o realiza ; nu pierdeţi din vedere că acestea din urmă trebuie să fie suficiente pentru ca elevii să :

- trăiască sentimentul că au *ocazia de a învăţa* ;
- Poate realiza sarcina cu economie de *efort*, de *timp* şi cu *satisfacţia reuşitei*.

Nu uitaţi că din *situaţia de învăţare* fac parte şi informaţiile de care elevii au nevoie pentru a realiza sarcina de învăţare, dar evitaţi cât mai mult „predarea" cunoştinţelor. Procedaţi astfel încât…

… Elevii *„să înveţe făcând"* acţiunile mentale specificate
În obiectivele operaţionale ale activităţii.

Stabiliţi un timp limită pentru realizarea fiecărei sarcini, precizaţi-l elevilor şi nu permiteţi depăşirea lui. Ajutaţi-i cu precădere pe elevii cu *ritm lent* să se încadreze în acest timp.

Fiţi permanent în alertă faţă de grupul elevilor cu viteză de lucru scăzută, încurajaţi-i să se autodepăşească. Concentraţi-vă atenţia la dirijarea învăţării acestui aspect :

> Elevii nu trebuie lăsaţi cu niciun preţ să încerce să rezolve sarcinile de învăţare într-un mod inadecvat obiectivului urmărit.

De asemenea :

- Nu uitaţi că toţi elevii, inclusiv cei cu ritm şi potenţial mari de învăţare, manifestă tendinţa de a realiza sarcinile de lucru cu mecanisme de învăţare aflate pe trepte inferioare ale ierarhiei prezentate în subcapitolele anterioare.
- Preveniţi permanent acest efect de „împingere în jos" a comportamentului de învăţare.
- Faceţi-i pe elevi conştienţi de acest lucru. Explicaţi-le că nu fac economie de efort şi de timp abordând prin metode simple probleme care li se par dificile.
- Ajutaţi-i să-şi conştientizeze exact resursele interne de învăţare şi ajutaţi-i să le adapteze precis la natura fiecărei sarcini de lucru.
- Informaţi-i, după fiecare sarcină, în legătură cu corectitudinea utilizării condiţiilor interne de învăţare.
- Încurajaţi-i să persevereze în depăşirea dificultăţilor. Informaţi-i că fiecare dintre ei poate să înveţe ceea ce trebuie învăţat. Explicaţi-le că aceasta nu este o afirmaţie gratuită, ci una demonstrată ştiinţific.
- Încurajaţi-i prin orice alte mijloace.

Răspundeţi însă oricăror solicitări de sprijin şi preveniţi dificultăţile unor elevi. Lăsaţi-i, chiar îndemnaţi-i pe elevi să colaboreze în grupuri mici.

e) *Evaluarea progresului instruirii*

Acesta constituie un moment important al instruirii.

Evaluarea formativă a învăţării este, de fapt, tot învăţare. Este „învăţarea de consolidare", adică de asigurare a *retenţiei mnemonice* şi de asigurare anticipată a *transferului proactiv*.

De fapt, evaluarea formativă este „cheia reuşitei" în învăţarea eficientă. Analizaţi atent schema următoare (Figura 18.28), care poate fi de maximum folos :

Instruirea prin evaluare formativă trebuie să fie exclusiv una independentă.

Reţineţi :

Două interdicţii :

Nu-i sprijiniţi pe elevi în niciun fel în timpul testului de progres !
Nu permiteţi elevilor să se ajute între ei în timpul rezolvării testelor de progres !

Pentru evaluarea formativă trebuie rezervat, de la început, *un cuantum de timp rezonabil* din cel disponibil.

Acesta trebuie subîmpărţit în două părţi :

- timp destinat *rezolvării testului*
- timp destinat *autocorectării testului*

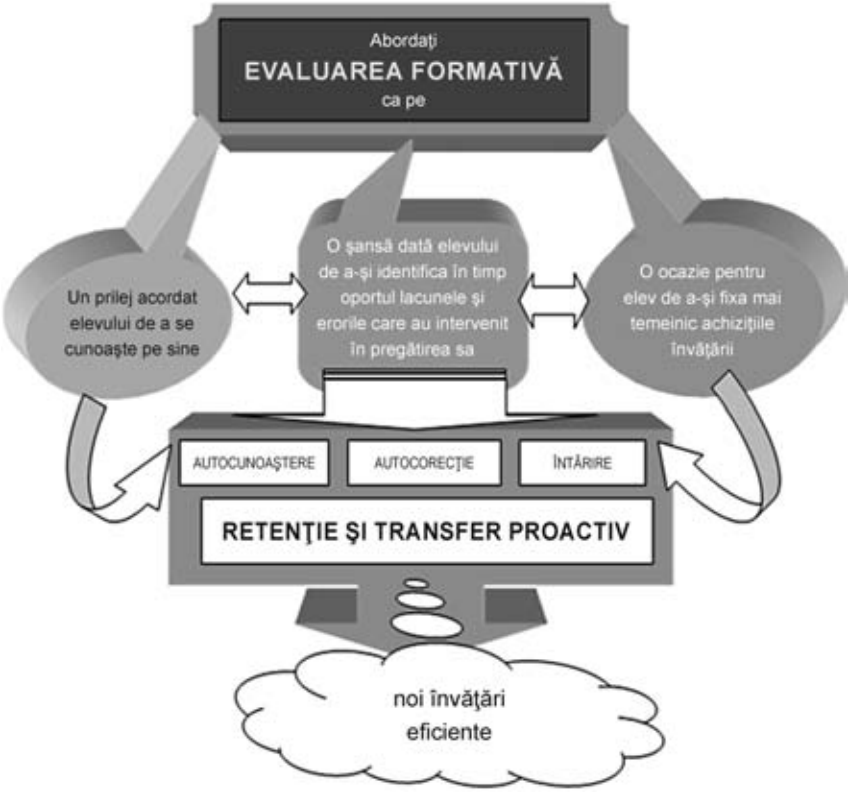


Figura 18.28. *Evaluarea formativă*

Educatorul înţelept va căuta să desfăşoare întreaga activitate didactică făcând economie de timp. Orice astfel de „economie” trebuie făcută în beneficiul evaluării progresului şcolar.

Reţineţi:

Două noi reguli:

Regula nr. 1. Pentru rezolvarea testului, stabiliţi un timp limită şi nu permiteţi depăşirea lui de către elevi.
Regula nr. 2. „Pierdeţi" cât mai mult timp posibil cu autocorectarea testelor de progres de către elevi.

Raţiunea care întemeiază aceste două reguli este uşor de dedus: cunoaşterea rezultatelor este momentul de maximă intensitate al învăţării, reprezentând producerea conexiunii inverse. *Chiar şi elevii care îşi descoperă greşeli învaţă; probabilitatea ca ei să greşească a doua oară în acelaşi fel scade vertiginos.* Aceasta atrage atenţia asupra importanţei *autocorectării*, fiind net mai avantajoasă decât corectarea testelor de către educator, prin efectul formativ imediat pe care îl produce asupra oricărui elev, intensificând retenţia la nivelul memoriei de scurtă durată şi asigurând condiţii de „trecere" masivă a cunoştinţelor în memoria de lungă durată.

f) *Asiguraţi* retenţia*, intensificaţi* transferul *şi... pregătiţi* învăţarea acasă

Rezultatele testului de progres trebuie folosite în tot ceea ce interesează asigurarea *continuităţii învăţării*. Încă din timpul autocorectării puteţi stabili *sarcini diferenţiate de lucru pentru acasă* (teme), pentru a „acoperi" lacunele descoperite la unii elevi, a intensifica *retenţia* cunoştinţelor de către toţi elevii şi a sprijini *transferul* acestora pe verticală şi pe orizontală. Ce foloase aduc acestea? Iată-le pe scurt:

Transferul vertical presupune aprofundarea, adâncirea cunoştinţelor esenţiale, întărirea capacităţilor formate, iar *transferul orizontal* presupune lărgirea cunoştinţelor, adăugarea de detalii la conţinuturile esenţiale deja însuşite.

Ambele se pot soluţiona furnizând elevilor…

- noi sarcini de învăţare *ca „teme pentru acasă"* şi
- asigurând condiţii interne şi externe de realizare.

În baza cercetărilor din literatura de specialitate, Pânişoară (2017, p. 171) consideră că unul dintre elementele importante pentru învăţare este reprezentat de relaţia care se stabileşte între profesor şi părinte şi modul în care învăţarea în clasă este susţinută de învăţarea de acasă; aceste două segmente ale timpului petrecut în planul învăţării trebuie gândite împreună, astfel încât să alcătuiască un tot unitar, pentru că învăţarea este un act individual (Jarvis, 2012, p. 4) şi de modul în care este gestionată în afara sălii de clasă este legat instrinsec succesul şcolar.

Şi nu uitaţi:

Temele pentru acasă vor fi rezolvate în afara controlului dvs. Nemijlocit.

De aceea, elevii trebuie învăţaţi la şcoală şi…

Cum să înveţe independent acasă.

Gaughn et al. (*apud* Protheroe, 2009) ne prezintă câteva idei importante privind modul în care profesorul ar putea face ca temele să fie mai bine adaptate pentru elevi (*cf*. Pânişoară, 2017, p. 173) : a) cadrul didactic trebuie să explice elevilor cum se realizează tema (oferind exemple şi notând totul pe tablă) ; b) tema să înceapă în clasă, pentru că astfel cadrul didactic îşi va da seama dacă elevii au înţeles corect ce au de făcut, iar elevii vor avea ocazia să pună întrebări, vor apărea situaţii în care cadrul didactic o să realizeze că sunt anumite zone neacoperite de ceea ce a predat, o să aibă ocazia să îşi reconsolideze cunoştinţele ; c) atunci când rezolvarea temei începe în timpul activităţii, este bine ca elevii să fie lăsaţi să lucreze împreună.

Alte sugestii în proiectarea situaţiilor de învăţare :

- ✓ Enunţaţi sarcini de învăţare din perspectiva realizării fiecărui obiectiv şi realizaţi diferenţierea la nivelul sarcinilor de învăţare !
- ✓ Construiţi ipostaze de învăţare pornind de la cunoaşterea condiţiilor interne şi condiţiilor externe ale învăţării !
- ✓ Asiguraţi-vă că sunt respectate câteva reguli deduse din legităţile învăţării.
- ✓ Proiectaţi situaţii de învăţare bazate pe stimulare pozitivă şi motivare intrinsecă !
- ✓ Propuneţi aceeaşi sarcină de învăţare, dar niveluri de performanţă diferite, în funcţie de potenţialul şi ritmul de învăţare diferite ale elevilor.
- ✓ Conştientizaţi mecanismele psihologice implicate şi posibilitatea de dezvoltare a acestora prin utilizarea strategiilor didactice.

Temă de reflecţie:

Modelul instrucţional practicat la noi în ţară este sistemul tradiţional organizat pe clase şi lecţii. În acest context, educatorii sunt puşi în situaţia de a promova în mod excesiv învăţarea acasă. Activitatea la clasă respectă algoritmul momentelor următoare : verificarea temelor pentru acasă urmată de notarea în catalog (ca timp, se ajunge chiar la 25 de minute), predarea lecţiei noi (aprox. 20-30 de minute) şi lansarea unei noi teme pentru acasă. Studiul individual realizat prin aportul exclusiv al elevului este plasat, amânat acasă, unde elevul nu primeşte feedback şi unde nu are un mediator/facilitator al învăţării ; învăţarea acasă este cronofagă, temele sunt consistente şi necesită documentare amplă, ulterior rezolvare.

Cum aducem învăţarea de acasă în clasă ? Construiţi soluţii prin care să valorificaţi experienţa anterioară la catedră.

Autotestaţi-vă cunoştinţele!

I. Alăturat sunt reproduse microproiecte foarte simple din învăţământul primar, accesibile oricărui profesor, numerotate de la 1 la 3. S-au ales intenţionat teme simple şi diferite de specialitatea dvs. pentru a putea sesiza în mod obiectiv aspectele pozitive şi erorile. Atenţie, *numai unele dintre microproiectele sunt corecte.* Citiţi-le cu atenţie şi spuneţi câte dintre ele conţin erori grave.
II. Numiţi proiectele incorecte.
III. Identificaţi şi numiţi cel puţin 5 erori în fiecare proiect incorect pe care l-aţi găsit.
IV. Deduceţi pentru fiecare eroare identificată consecinţele negative care s-ar produce în practică dacă proiectul(ele) ar fi aplicat(e).
V. Corectaţi proiectele eronate. Ce modificări veţi aduce?
VI. Argumentaţi pe scurt ameliorările/modificările propuse la punctul V.

Proiect didactic nr. 1

Obiectul: gramatică, tema: subiectul, clasa a III-a

Obiective Operaţionale	Conţinut Adecvat	Capacităţi de învăţare	Strategii didactice	Itemii testului de evaluare
La sfârşitul activităţii didactice elevii vor fi capabili: O_1 – Să scrie definiţia subiectului rezolvând exerciţiul 1, p. 14. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor scrie că subiectul este partea de propoziţie care arată despre cine se vorbeşte în propoziţie. O_2 – Să identifice subiectele într-un text dat, subliniindu-le cu o linie. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor sublinia cel puţin 6 din cele 10 subiecte şi nu vor sublinia alt cuvânt care nu este subiect. O_3 – Să introducă într-un text lacunar dat subiectele în locul spaţiilor libere. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor completa cu altă parte de propoziţie. O_4 – Să creeze propoziţii utilizând cuvintele iarnă, ger, zăpadă, gheţuş, animale ca subiecte (o singură dată). Obiectivul va fi considerat atins dacă vor scrie cel puţin 3 din 5 propoziţii posibile, cuvintele date fiind subiecte, şi nu altă parte de propoziţie.	CO_1 – Definiţia subiectului: Partea de propoziţie care arată despre cine se vorbeşte în propoziţie se numeşte subiect. CO_2 – Toamna natura amorţeşte. Animalele se pregătesc pentru iernat. Soarele încălzeşte tot mai puţin. Vântul bate puternic. Pe drum, copiii merg la şcoală. Se apropie iarna. Se scutură din salcâm o ploaie de miresme. Bunicul stă pe prispă. Pletele lui albe şi creţe flutură în vânt. Ochii bunicului au rămas ca odinioară. CO_3 – Elevii merg la şcoală. Le-a explicat o lecţie nouă învăţătoarea. Pe bănci cărţile stau deschise. Ei deschid caietele. Stilourile sunt pline cu cerneală albastră. CO_4 – Propoziţii cu cuvintele: iarnă, ger, gheţuş, zăpadă, animale.	Clasa are un efectiv de 34 de elevi; toţi apţi pentru învăţătură fiind pe niveluri: RITM LENT – 5 elevi RITM MEDIU – 18 elevi RITM RAPID – 11 elevi	S_1 – Scrieţi cel puţin: $G_1 + G_2$: definiţia subiectului G_3: definiţia subiectului + întrebările acestuia S_2 – Subliniaţi în textul de mai jos: G_1 – cel puţin 6 subiecte G_2 – cel puţin 8 subiecte G_3 – toate subiectele existente Sit. tip de învăţare rezolvare de probleme S_3 – Introduceţi în textul următor: G_1 – cel puţin 4 subiecte G_2 – toate subiectele date Sit. tip de învăţare discriminări multiple S_4 – Creaţi propoziţii utilizând cuvintele date (o singură dată) ca subiect G_1 – cel puţin 3 subiecte G_2 – cel puţin 4 subiecte G_3 – 5 propoziţii	IO_1 – Scrieţi definiţia subiectului. IO_2 – Identificaţi cel puţin 6 subiecte în textul de mai jos: Fluieră mierlele. Cucul îşi cântă numele. Adie vântul. Pădurea vuieşte. Pe sus norii aleargă ameninţători. A început ploaia. Ceaţa este deasă. Cu greu se pot zări trecătorii. IO_3 – Introduceţi cel puţin 3 subiecte în textul de mai jos: .....lucrează în fabrici. Pe ogoare muncesc cu spor ..... La şcoală ..... învaţă bine. ..... au creioane roşii. ..... iubesc copiii (părinţi, elevi, muncitorii, profesorii, ţăranii) IO_4 – Scrieţi cel puţin 3 propoziţii utilizând cuvintele de mai jos ca subiecte: Decebal, Traian, strămoşii, viteaz, ocupaţii (o singură dată)

Proiect didactic nr. 2

Obiectul : matematica

Tema : adunarea cu 3, consolidarea adunării şi a scăderii cu 0, 1, 2

Obiective operaţionale	Conţinut adecvat	Capacităţi de învăţare	Strategii didactice	Itemii testului de evaluare
La sfârşitul activităţii didactice elevii vor fi capabili : O_1 – Să aplice tehnica în cazul adunării cu 3, rezolvând două coloane de exerciţii din caietul tip. Obiectivul va fi considerat atins dacă elevii vor rezolva cel puţin 5 exerciţii din cele 8 şi nu vor confunda adunarea cu scăderea.	CO_1 – 1+3 = 4+3 = 2+3 = 5+3 = 3+0 = 6+3 = 3+3 = 7+3 = Fişă de îmbogăţire 3 + □ = 6 5 + □ = 8 □ + 7 = 10	Clasa are un efectiv de 31 de elevi ; toţi apţi pentru învăţătură. Nivelurile : RITM LENT : G_1 – 4 elevi RITM MEDIU : G_2 – 9 elevi RITM RAPID : G_3 – 18 elevi	SO_1 Scrieţi (rezolvaţi) : G_1 – cel puţin 5 din cele 8 exerciţii G_2 – cel puţin 6 din 8 G_3 – toate cele 8 + fişa de îmbogăţire Sit. tip de învăţare – rezolvare de probleme	$I(O_1)$ 2 + 3 = 3 + 4 = 6 + 3 = 3 + 6 = 0 + 3 = 3 + 5 = 7 + 3 = 3 + 3 =
O_2 – Să completeze spaţiile punctate cu semnul corespunzător operaţiei : + sau –. Obiectivul va fi atins dacă vor pune cel puţin 4 semne din 6.	CO_2 3....=6 7....=5 8....=7 9....=10 7....=10 7....3=10 6....1=5 Fişă de îmbogăţire 7= + 9= +		SO_2 Puneţi +sau – în : G_1 – cel puţin 4 operaţii din 6 G_2 – 5 din 6 G_3 – 6 din 6 + fişa de îmbogăţire Sit. tip de învăţare – discriminări multiple	$I(O_2)$ 2....2 = 4 5....1 = 4 0....0 = 0 3....4 = 7 5....1 = 6 8....1 = 9
O_3 – Să distingă rezultatele greşite şi cele corecte, dându-se 5 egalităţii Obiectivul va fi considerat atins dacă elevii vor reuşi să recunoască cel puţin 3 rezultate corecte din cele 5 egalităţi existente.	CO_3 Tăiaţi cu o linie rezultatele greşite : 3 + 3 = 5 + 2 = 6 + 3 = 8 + 2 = 7 – 1 =		SO_3 G_1 – cel puţin 3 din 5 G_2 – 4 din 5 G_3 – 5 din 5 Sit. tip de învăţare – rezolvare de probleme	$I(O_3)$ 4 + 3 = 1 + 1 = 3 + 5 = 4 + 2 = 6 – 1 =
O_4 – Să creeze probleme, dându-se 3 operaţii. Obiectivul va fi considerat atins dacă vor compune cel puţin o problemă.	CO_4 Creaţi problemele după operaţiile 3 + 6 = 9 5 – 1 = 4 3 + 3 = 6		SO_4 G_1 – cel puţin o problemă G_2 – cel puţin două probleme G_3 – 3 din 3 Sit. tip de învăţare – învăţare prin descoperire	$I(O_4)$ Punându-se în faţa elevilor 3 probleme ilustrate, ei să scrie operaţia.
O_5 – Să completeze pătrăţelele libere cu cifrele corespunzătoare, dându-se două coloane de exerciţii din manual. Obiectivul va fi considerat atins dacă elevii vor rezolva corect cel puţin 5 exerciţii din 8 existente, fără a confunda cifrele.	CO_5 6 + □ = 9 5 + □ = 8 7 + = 10 4 + = 6 □ + 2 = 4 3 + □ = 5 □ – 2 = 2 10 – □ = 8		SO_5 G_1 – cel puţin 5 operaţii din 8 G_2 – cel puţin 6 din 8 G_3 – 8 din 8 Sit. tip de învăţare – rezolvare de probleme	$I(O_5)$ 6 + = 8 □ +2 = 5 3 + = 4 4 – = 2 8 – = 8 □ – 0 = 0 7 – = 6 3 + = 6

Proiect didactic nr. 3

Obiectul : gramatică, Tema „verbul”, clasa a III-a, recapitulare

Obiective operaţionale	Conţinut adecvat	Capacităţi de învăţare	Strategii didactice		Itemii testului de evaluare
			Sarcini de învăţare	Situaţii de învăţare	
La sfârşitul activităţii didactice elevii vor fi capabili : O_1 – Să utilizeze cuvinte care arată acţiunea, starea, existenţa fiinţelor, lucrurilor, fenomenelor naturii în alcătuirea unui text scurt, fără ajutor din afară, text alcătuit din cel puţin 4 propoziţii.	CO_1 a stat, i-a căutat, este, se gândeşte, era, nu va face, mulţumeşte	G_1 G_2 G_3 cu ritmuri de învăţare diferite	SO_1 Continuaţi povestirea începută mai jos, alcătuind cel puţin 4 propoziţii folosind acţiuni, stări din cele date : A sosit noaptea. Sandu, un copil neascultător, nu a venit acasă.	Învăţarea de concepte, exerciţii	$I(O_1)$ Subliniază şi grupează cel puţin câte 3 verbe găsite în textul alcătuit de tine.
O_2 – Să analizeze verbele din textul alcătuit, pe baza cunoştinţelor dobândite ; vor fi analizate complet cel puţin 5 verbe ; obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi precizate numărul, timpul, rolul în propoziţie.	CO_2 Compunerea gramaticală alcătuită la punctul 1.	G_1 G_2 G_3	SO_2 Analizaţi în scris cel puţin : G_1 – 5 verbe G_2 – 6 verbe G_3 – 7 verbe din textul alcătuit, specificând numărul, timpul, rolul în propoziţie.	exerciţiul, explicaţia, învăţarea de concepte şi învăţarea de reguli	$I(O_2)$ Analizând cel puţin 5 verbe din poezia : „În lan erau feciori şi fete,/Şi ei cântau o doină-n cor./ Juca viaţa-n ochii lor,/Şi vântul le juca în plete. Miei albi fugeau către izvor. Şi grauri mari zburau în cete.” (G. Coşbuc, *Vara*)
O_3 – Să utilizeze verbe cu înţeles opus celor exprimate ; obiectivul va fi considerat atins dacă fiecare elev va reuşi să utilizeze cel puţin 5 verbe.	CO_2 a merge, a vorbi, a vrea, a veni, a răsări, a se culca, a scădea, a râde, a dezlega, a pleca, a coborî		SO_3 – Găsiţi cuvinte care arată acţiuni opuse celor exprimate de cel puţin 5 dintre verbele date.	explicaţia, muncă independentă, discriminări multiple	$I(O_3)$: Alcătuiţi cel puţin 5 propoziţii cu verbe care arată acţiuni opuse celor găsite anterior (la IO_2)
O_4 - Să alcătuiască schema unor propoziţii date, folosind simbolurile. Obiectivul va fi atins dacă fiecare elev va reuşi să schematizeze o propoziţie.	CO_4 1. Plopul mlădios îşi tremură frunzele foşnitoare. 2. „După sălcii urmau pâlcuri de salcâmi înfloriţi” (M. Sadoveanu) 3. Pereţii stâncoşi ai palatului sunt înalţi şi vopsiţi.	G_1 G_2 G_3	SO_4 – Alcătuieşte în scris cel puţin o schemă a uneia dintre cele 5 propoziţii date.	Învăţarea de principii, exerciţiul, rezolvarea de probleme.	$I(O_3)$ – Cu ajutorul simbolurilor gramaticale, alcătuiţi cel puţin o schemă completă I.S. s.p. s.p. …. …. …. s adj p p s.p. s.p. …. ….. …. V s s (model)

Scenariul desfăşurării activităţii			
Evenimentul instrucţional	Activitatea de învăţare	Durata	
		T Min.	t max.
Captarea atenţiei	Vom desfăşura un rebus de unde va reieşi tipul lecţiei : RECAPITULARE (pe coloana A-B)	3’	
Enunţul obiectivelor	Obiectivele sunt trecute în prima parte a proiectului didactic.	2’	
Reactualizarea celor învăţate anterior – ideile-ancoră	Verificăm cantitativ – frontal tema dată acasă : de analizat în scris cel puţin primele 10 verbe din lecţia de citire „Delta Dunării”, ocazie cu care repetăm definiţia verbului, cu 3 exemple.	5’	
Prezentarea sarcinilor de învăţare şi dirijarea învăţării : obţinerea performanţelor	SO_1 – Continuaţi povestirea începută cu cel puţin patru propoziţii, folosind acţiuni, stări din cele scrise pe tablă ; SO_2 – Analizaţi în scris cel puţin 5 verbe din cele descoperite în compunerea creată de tine la punctul 1 ; SO_3 – Găsiţi acţiuni opuse celor date de mine, la cel puţin 5 verbe ; SO_4 – Alcătuiţi în scris cel puţin o schemă a unei propoziţii din cele date.	25’	
Evaluarea performanţelor	Prezentarea şi rezolvarea testului formativ : a) Subliniază şi grupează cel puţin 3 acţiuni la fiecare din timpurile verbului ; b) Analizează în scris cel puţin 5 verbe din poezia *Vara* de G. Coşbuc ; c) Alcătuieşte cel puţin 3 propoziţii cu verbele care arată acţiuni opuse celor date mai sus ; d) Cu ajutorul simbolurilor gramaticale, alcătuieşte cel puţin o schemă completă pentru propoziţiile date.	10’	
Asigurarea retenţiei	Comentăm eventualele erori apărute la testele formative.	4’	
Asigurarea transferului	Tema pentru acasă : Exerciţiul 19, p. 83 (să se alcătuiască propoziţii după scheme date).	1’	

Bibliografie

Bîrzea, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : PUF.

Allan, S.D., Tomlinson, C.A. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Anderson, K.M. (2007). Tips for teaching : Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.

Baumgartner, T., Lipowski, M.B., Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Master’s research). Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Block, J.H. (1971). *Mastery Learning : Theory and Practice*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

Block, J.H., Efthim, H.E., Burns, R.B. (1989). *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York : Longman.

Bloom, B.S. (1981). *All Our Children Learning*. New York : McGraw-Hill.

Briggs, L.J., Gustafson, K.L., Tellman, M.H. (eds.) (1991). *Instructional Design : Principles and Applications*, 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.

Bruner, J.S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
Carroll, J.B. (1989). The Carroll model : A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (1988). *Curs de pedagogie*. Universitatea din Bucureşti.
Cerghit, I. (2006). *Metode de învăţământ*, ediţia a IV-a, revăzută şi adăugită. Iaşi : Editura Polirom.
Cerghit, I. (coord.) (1983). *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (1988). Proiectarea pedagogică. În I. Cerghit, L. Vlăsceanu, *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.
Cha, H.J., Ahn, M.L. (2019). Design and development of a smart-tool prototype to promote differentiated instruction : a user-centered design approach. *Interactive Learning Environments*. Găsit la adresa : http : //doi.org/10.1080/10494820.2018.1552871.
Ciolan, L. (2009). *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iaşi : Editura Polirom.
Cox, W.F., Dunn, T.G. (1979). Mastery learning : A psychological trap ? *Educational Pyschologist*, 14, 24-29.
Cristea, S. (2000). *Dicţionar de pedagogie*. Bucureşti : Editura Litera Internaţional Chişinău.
Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iaşi : Editura Polirom.
Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*, vol. I. Bucureşti : Didactica Publishing House.
Cristea, S. (2018). *Concepte fundamentale în pedagogie*, vol. VIII. Bucureşti : Didactica Publishing House.
D'Hainaut, L. (coord.) (1981). *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă.* Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
De Landsheere, G. & De Landsheere, V. (1979). *Definirea obiectivelor educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Dick, W., Cary, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction*, 3rd edition. Harper Collins.
Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational Leadership*, 48 (2).
Edmonds, G.S., Branch, R.C., Mukherjee, P. (1994). A Conceptual Framework for Comparing Instructional Design Models. *Educational Research and Technology*, 42(2), 55-72.
Ellis, E.S., Worthington, L.A. (1994). *Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators* (Technical Report No. 5). Eugene : University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
Ellis, E., Gable, R.A., Gregg, M., Rock, M.L. (2008). REACH : A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and the Theory of Instruction*, 4th edition. New York : Holt, Rinehart, and Winston.
Gagné, R.M., Briggs, L.J., Wagner, W. (1992). *Principles of Instructional Design*, 4th edition. Holt, Reihhart, and Winston Inc.
Gagné, R.M., Briggs, L.J. (1977). *Principii de design al instruirii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Gagné, R.M. (1975). *Condiţiile învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învăţării*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century.* New York : Basic Books.
Gregory, H.G. (2016). *Teacher as Activator of Learning*. Thousand Oaks : Sage.
Grima, A. (2007). Pedagogy for Autonomy. Teachers' attitudes and institutional change : A case study. În M.R. Jimenez, L. Sercu (eds.), *Challenges in Teacher Develompent : Learner Autonomy and Intercultural Competence.* Frankfurt : Peter Lang.
Hall, T., Strangman, N., Meyer, A. (2002). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation*. Găsit la adresa : www.cast.org/udlcourse/DifferInstruct.doc.

Hattie, J. (2014). *Învăţarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Trei.
Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., Ludvigsen, K. (2012). Formative Assessment and Feedback : Making Learning Visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27.
Jarvis, P. (2012). *Paradoxes of Learning : On Becoming An Individual in Society.* New York : Routledge.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (2004). *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*. Bucureşti : Editura Aramis.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (1994). *Învăţarea eficientă*. Bucureşti : Editura Editis.
Jinga, I., Negreţ-Dobridor, I. (2004). *Inspecţia şcolară şi designul instrucţional*. Bucureşti : Editura Aramis-Megapress.
Jinga, I., Negreţ, I.-D. (1999). *Învăţarea eficientă.* Bucureşti : Editura Aldin.
Keller, J.M., Suzuki, K. (1988). Use of the ARCS motivation model in courseware design. În D.H. Jonassen (ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
Kotarbiński, T. (1973). *Traktat o dobrej robocie*. Wydanie piate, Wroclaw, Warszawa, Zaklad narodowy imienia, Osolinskich, Wydawnictwo.
Kotarbiński, T. (1976). *Tratat despre lucrul bine făcut*. Bucureşti : Editura Politică.
Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction : Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34.
Levine, D. (1985). *Improving Student Achievement Through Mastery Learning Programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
Levy, H.M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction : Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
Mager, R.F. (1972). *Goal Analysis*. Belmont, CA : Fearon Publishing.
Manolescu, M. (2003). *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie*. Bucureşti : Editura Meteor Press.
Manolescu, M. (2010). *Teoria şi metodologia evaluării*. Bucureşti : Editura Universitară.
Manolescu, M. (2015). *Referenţialul în evaluarea şcolară*. Bucureşti : Editura Universitară.
Manolescu, M. (coord.) (2016). *Perspective inovative ale evaluării în învăţământul primar. Evaluarea digitală*. Bucureşti : Editura Universitară.
Marzano, R.J., Norford, J.S., Ruyle, M. (2019). *The New Art and Science of Classroom Assessment*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
Marzano, R.J. (2007). *The Art and Science of Teaching : A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
McQuarrie, L., McRae, P., Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated instruction provincial research review*. Edmonton : Alberta Initiative for School Improvement.
Merrill, M.D. (1983). *Component Display Theory.* În C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models : An Overview of their Current States*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învăţare.* Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Nedelcu, A., Ulrich Hygum, C., Ciolan, L. (cood.) (2018). *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Bucureşti : Ghid Rodawell.
Negreţ-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educaţional*. Iaşi : Editura Polirom.
Negreţ-Dobridor, I. (2005). *Didactica Nova sau Arta de a-i învăţa pe toţi (aproape) totul*. Bucureşti : Editura Aramis.
Negreţ-Dobridor, I. (2017). Microproiectarea pedagogică – suport de curs. Universitatea din Bucureşti.
Negreţ-Dobridor, I., Pânişoară, I.-O. (2005). Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică. Iaşi : Editura Polirom.
Noveanu, E. (coord) (2007). *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar Enciclopedic*, vol. 1. Bucureşti : Editura Sigma.
Noveanu, E. (coord.) (1977). Probleme de tehnologie didactică. *Caiete de pedagogie modernă*, 6, Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Nunley, K. (2004). *Layered Curriculum*, 2nd edition. Amherst, NH : Brains.org.
Nunley, K. (2006). *Differentiating the High School Classroom : Solution Strategies for 18 Common Obstacles*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Pânişoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2009). *Comunicarea eficientă. Metode de interacţiune educaţională*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2009b). *Profesorul de succes : 59 de principii de pedagogie practică*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2015). *Comunicarea eficientă* (editia a IV-a). Iaşi : Polirom
Pânişoară, I.-O., Oprea, C.L. (2012). Metode interactive de predare, învăţare, evaluare. Program de formare, Material elaborat în cadrul proiectului *Cariera de succes în învăţământul preuniversitar prin implementarea de programe de formare inovative* POSDRU/87/1.3/S/61602.
Peters, W. (1987). *A class divided : Then and now*. Princeton, NJ : Yale University Press.
Piaget, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Éditions de la Pléïade.
Piaget, J. (1972). *Încotro merge educaţia*, UNESCO, Paris. În F. Mahler, *Sociologia educaţiei şi învăţământului*, 1977, Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Quadrige, Presses universitaires de France.
Pink, D. (2011). *Drive. Ce ne motivează cu adevărat*. Bucureşti : Editura Publica.
Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională. În E. Păun, D. Potolea, *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.
Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria şi practica evaluării educaţionale*. Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
Potolea, D., Manolescu, M. (2006). *Teoria şi metodologia curriculumului*. Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Proiectul pentru Învăţământul Rural.
Potolea, D., Neacşu, I., Iucu, R., Pânişoară, O. (2008). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul II*. Iaşi : Editura Polirom.
Rebora, A. (2008). Making a difference. *Teacher Magazine*, 2(1), 26, 28-31.
Reigeluth, C.M., Stein, F.S. (1983). The Elaboration Theory of Instruction. În C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models : An Overview of their Current States*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
Reiser, R.A., Dempsey, J.V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design*, 2nd edition. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, Inc.
Reiser, R.A., Dempsey, J.V. (2017). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, 4th edition. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, Inc.
Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R.A. (2008). REACH : A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
Seel, N.M., Lehmann, T., Blumschein, P., Podolskiy, O.A. (2017). *Instructional Design for Learning : Theoretical Foundations*. Rotterdam : Sense Publishers.
Slavin, R.E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57(2), 175-214.
Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Bilanţ al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative. Iaşi : Institutul European.
Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*. New York : Cambridge University Press.
Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York şi Londra : Harper & Brothers.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.

Tomlinson, C.A. (1999). Leadership for differentiated classrooms. *The School Administrator*, 56(9), 6-11.

Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest*. Găsit la adresa: www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html.

Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A., Strickland, C.A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., Kalbfleisch, M.L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

Van Merrienboer, J.J.G. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Vasquez, B.M. (2014). Pedagogy for Autonomy in FLT: An Exploratory Analysis on its Implementation through Case Studies. *Porta Linguarum*, 23, 59-74.

Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*, 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. (2018). *Teaching Students Who are Exceptional, Diverse, and At Risk in the General Education Classroom*, 7th edition. NJ: Pearson Education, Inc.

Walker, T. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecţii pline de bună-dispoziţie.* Bucureşti: Editura Trei.

Anexa 1

VERBE DE ACȚIUNE DEZIRABILE			
A ADUNA	A CORELA	A FORMA	A PRESA
A AJUNGE	A DEFINI	A FORMULA	A PROBA
A ALCĂTUI	A DEMONSTRA	A FUGI	A REALIZA
A ALERGA	A DENUMI	A GRUPA	A REDACTA
A AGLUTINA	A DEPĂȘI	A IDENTIFICA	A REORGANIZA
A ANALIZA	A DESCOMPUNE	A INTERPRETA	A REUNI
A APLICA	A DESEMNA	A ÎMPĂRȚI	A REVENI
A APRECIA	A DESENA	A ÎNLOCUI	A REZOLVA
A ARGUMENTA	A DESPRINDE	A ÎNMULȚI	A REZUMA
A ASOCIA	A DETERMINA	A ÎNSUMA	A SĂRI
A ATAȘA	A DEZLIPI	A ÎNTOCMI	A SCĂDEA
A CÂNTA	A DEZVALUI	A LIPI	A SCHIMBA
A CARACTERIZA	A DISOCIA	A MANEVRA	A SCHIȚA
A CITI	A DISTINGE	A MODELA	A SE ORIENTA
A CLASIFICA	A DIVIZA	A MODIFICA	A SELECTA
A COMBINA	A EFECTUA	A NUMĂRA	A SEPARA
A COMPARA	A ENUMERA	A NUMI	A STRUCTURA
A COMPLETA	A EVALUA	A ORDONA	A SUBSTITUI
A COMPUNE	A EXECUTA	A PERCUTA	A TRAFORA
A CONSTRUI	A EXEMPLIFICA	A PLIA	A TRASA
A CONTURA	A EXTRAGE	A POVESTI	A TRIA
A COPIA	A EXTRAPOLA	A PREZENTA	A UTILIZA

VERBE INDEZIRABILE		
A ADÂNCI	A DESLUȘI	A SE DEPRINDE
A APROFUNDA	A INTUI	A SE EDIFICA
A ASIMILA	A ÎNȚELEGE	A SE EMOȚIONA
A-ȘI DEZVOLTA	A ÎNVĂȚA	A SE FAMILIARIZA
A-ȘI ÎMBOGĂȚI	A-ȘI DA SILINȚA	A SE ÎMPĂRTĂȘI
A-ȘI ÎNSUȘI	A OBSERVA	A SE LĂMURI
A CLARIFICA	A PERCEPE	A SE OBIȘNUI
A CONSTATA	A PRICEPE	A SIMȚI
A CONȘTIENTIZA	A SE CONCENTRA	A-ȘI LĂRGI
A CUNOAȘTE	A SE CONVINGE	A ȘTI

Capitolul 19

Managementul clasei/grupei de preşcolari

Silvia Făt

19.1. Managementul clasei de elevi/grupei de preşcolari. Delimitări conceptuale

Managementul, concept devenit iniţial popular în SUA prin lucrarea lui James Burnham (*The managerial revolution*, 1942), s-a dezvoltat în timp ca o ştiinţă aplicativă şi normativă, ce s-a impus în majoritatea domeniilor de activitate. Conceptul a fost asimilat recent cu succes şi în domeniul educaţiei, în scopul optimizării activităţii instituţiei educative sau a practicilor de instruire.

Managementul clasei de elevi/grupei de preşcolari este o realitate, dar şi o concepţie sistematică. *Acesta conţine principii şi norme ce stau la baza intervenţiei structurate a profesorului de a crea un climat stimulativ pentru învăţarea academică şi socială a elevilor/preşcolarilor. De asemenea, include un set de acţiuni dirijate, dar şi spontane, cu impact asupra reuşitei în contextul microsocial al clasei sau al grupei.* În fapt, managementul se concretizează prin opţiuni privind : amenajarea spaţiului, selectarea strategiilor de instruire, observarea comportamentelor elevilor, gestiunea abaterilor disciplinare şi stabilirea regulilor comune (Brophy, 2006).

Managementul este *ansamblul integrat de strategii de intervenţie şi comunicare prin intermediul cărora profesorul menţine organizarea eficientă şi productivă a clasei/grupei. În acest scop, promovează comportamentele pozitive şi diminuează comportamentele negative, dezvoltă relaţii interpersonale ce pot sta la baza unui climat socioemoţional optim.*

Interesul pentru managementul clasei este marcat timpuriu, încă din anii ’70, de apariţia cărţii lui Jacob Kounin, *Disciplina şi managementul grupului în clasă*. J. Kounin este primul cercetător sistematic al caracteristicilor profesorului din poziţia/rolul de manager al clasei. Conform autorului, diferenţa dintre managerul eficient şi cel ineficient nu este dată de modul în care acesta gestionează comportamentele negative, ci de dispoziţia de a le identifica de timpuriu şi cu acurateţe maximă. Diferitele comportamente cerute elevilor au la bază înţelegerea profundă de către profesor a modului în care trebuie să funcţioneze o clasă cu caracteristici concrete (Pânişoară, 2017).

Cea mai populară interpretare a managementului clasei vizează *concepţia şi aplicarea regulilor.* Studii timpurii, din anii ’80, arată importanţa normativităţii în viaţa

concretă a clasei : învăţarea în grup, eficienţa materialelor/echipamentelor, siguranţa, începutul şi sfârşitul programului şcolar.

Managementul este o construcţie a clasei ca grup social şi ca grup de învăţare. Dimensiunea clasei/grupei este o altă variabilă ce influenţează calitatea managementului (Hoffer, 1992).

S-a constatat că managementul ineficient poate fi o sursă sau un efect al utilizării eronate a strategiilor de instruire. Indirect, acest va avea un impact asupra nivelului performanţelor şcolare.

În educaţia timpurie, mulţi specialişti consideră că managementul grupei e favorizat de opţiunea didactică privind centrele de învăţare. În acest sens, ergonomia grupei, proiectată prin modalitatea de amenajare şi personalizare a spaţiului, devine un atribut esenţial. Aceasta trebuie să fie perfect adaptabilă multiplelor activităţi. De exemplu, trebuie să permită ca activităţile liniştite şi cele zgomotoase să fie plasate în colţuri opuse. Întrucât elevii au o mai bună concentrare în sarcină atunci când spaţiul de învăţare este definit, este necesar ca mobilierul să delimiteze arealul activităţilor. Astfel, pot fi create centre de resurse pe discipline şi domenii de activitate (centrul de lectură, centrul de calcul, centrul de experimente etc.).

19.2. Modele teoretice specifice

18.1.1. *Modelul teoretic al disciplinei preventive (Jacob Kounin)*

J. Kounin consideră că disciplina preventivă este cea mai eficientă practică managerială. Conform opiniei autorului, succesul managementului nu este determinat de modul în care profesorul gestionează situaţiile critice curente, ci de modul în care acesta previne apariţia acestora.

Popularul *efect de undă* (*efectul Ripple*) are la bază observaţia lui J. Kounin privind reacţia clasei la atenţia direcţionată către elev. Atenţionând un elev, ceilalţi se conformează acelei semnalizări. Experienţa demonstrează că efectul de undă este foarte eficient la începutul anului şcolar, însă în timp se diminuează. Conform cercetărilor realizate de autor, devine relevant modul în care profesorul gestionează clasa din prima zi de şcoală.

J. Kounin a compus o listă a celor mai eficiente tehnici de management :

- monitorizarea întregii clase ;
- efectul de undă ;
- atenţia distributivă ;
- controlul simultan ;
- tranziţiile line de la o activitate la alta ;
- menţinerea concentrării atenţiei prin activităţi diversificate ;
- soluţionarea imediată a problemelor ;
- evitarea întreruperilor ;
- implicarea tuturor elevilor în activităţi.

18.1.2. *Modelul teoretic al alegerii (William Glasser)*

Conform teoriei alegerii, comportamentul unei persoane este generat de o nevoie internă, şi nu de un stimulent exterior. De aceea, controlul extern este considerat ineficient. Astfel, comportamentele elevilor trebuie să aibă o sursă esenţială, şi anume motivaţia internă.

W. Glasser acordă atenţie interacţiunilor, ca mijloc de activare a disciplinei clasei, prin crearea şi menţinerea comportamentelor dezirabile. Regulile sunt esenţiale în acest sens. În mod ideal, aceste reguli sunt consecinţa unui consens între educatori şi elevi. Profesorul are rolul de a sprjini elevii în a elabora ei înşişi situaţii care produc comportamente pozitive. Autorul descrie efectele coerciţiei la nivelul relaţiei profesor-elev. În opinia acestuia, abaterile comportamentale de lungă durată au la bază tocmai vulnerabilităţi de tip relaţional.

19.2.3. *Modelul teoretic al disciplinei pozitive (Frederick H. Jones)*

F. Jones a conceput o serie de metode centrate pe optimizarea comportamentelor copiilor cu probleme emoţionale. Ulterior, a găsit oportună aplicarea lor şi în spaţiul clasei de elevi.

Modelul său este bazat pe observaţia extensivă asupra comportamentelor profesorului şi elevului. Conform acestor observaţii, timpul pierdut este o realitate zilnică *:* peste 80% din timpul activităţii, elevii sunt neatenţi sau/şi vorbesc fără permisiune ; 19% „visează cu ochii deschişi", fac zgomot, ies din bancă ; 1% au probleme comportamentale accentuate. Astfel de pierderi pot fi reduse prin utilizarea eficientă a instrumentelor limbajului nonverbal (expresia feţei, contactul vizual, postura, proximitatea fizică), însoţite de folosirea stimulentelor individuale.

Interacţiunile rare între profesor şi elev cresc şansele ca grupul de elevi să dezvolte în timp comportamente negative. Această observaţie are şi o serie de implicaţii practice, concretizate prin tehnici de management ce vizează : 1. strategii de optimizare a structurii clasei prin valorificarea spaţiului pentru interacţiuni sociale ; 2. reguli prin negociere ,ca efect al unei realităţi cu semnificaţii comune ; 3. recompense de grup câştigate prin eforturi individuale ; 4. un sistem de control al comportamentului elevilor, prin aplicarea unor sancţiuni cu grad redus de exigenţă. Sistemul de recompense poate pune bazele unei bune cooperări profesor-elev. În opinia lui Jones, profesorul poate atribui :

- *o recompensă automată* – elevii sunt informaţi în prealabil că primesc recompense dacă realizează sarcinile indicate ;
- *o recompensă pentru rapiditate* – cu cât elevii realizează mai rapid o sarcină, cu atât primesc timp pentru o activitate preferată ;
- *o recompensă individuală* – ca măsură individualizată compensatorie, pentru a evita încălcarea repetată a regulilor.

19.2.4. *Modelul teoretic al consecinţelor logice (Rudolf Dreikurs)*

R. Dreikurs a promovat *modelul disciplinei sociale*, centrat pe înţelegerea şi aplicarea consecinţelor comportamentelor. Elevii se comportă adecvat atunci când suportă consecinţele logice ale propriului comportament.

Autorul recomandă profesorilor să adopte un stil democratic pentru a crea elevilor sentimentul de apartenenţă, întrucât aceştia au nevoi profunde de afiliere şi de recunoaştere socială. În opinia autorului, comportamentele negative sunt generate de nevoia de atenţie, de putere, de răzbunare şi de izolare. Dacă unul sau mai multe dintre aceste motive sunt satisfăcute, manifestările comportamentale asociate nu mai au loc.

R. Dreikurs promovează prevenţia, cu accent pe comportamentul constructiv, şi nu pe disciplina coercitivă. Întrucât disciplina nu trebuie aplicată ca pedeapsă, ea devine o calitate a autocontrolului, profesorul fiind cel care ajută elevul să stabilească propriile limite. Trebuie, de asemenea, înţeles faptul că abaterea elevului nu este un comportament direcţionat către profesor, ci reflectă efortul acestuia de a obţine recunoaşterea, de a se afirma, de a atrage atenţia etc.

Tabelul 19.1. *Comportamente ale elevilor* (R. Dreikurs)

Scopuri	Comportamente ofensive	Comportamente defensive
Atragerea atenţiei	Are un comportament de tip clovn sau de tip spectacol, pune întrebări irelevante.	Este leneş, anxios, cu dificultăţi de comunicare, excesiv de cooperant, obedient.
Lupta pentru putere	Se implică des în certuri sau acte de rebeliune.	Pierde vremea, este încăpăţânat şi uituc.
Răzbunarea	Fură, este răutăcios, violent.	Este posac, instabil şi refuză să se implice.
Retragerea	Este pasiv-agresiv, nu finalizează sarcinile, refuză să se implice.	Este introvertit, pasiv, mereu în defensivă.

18.1.5. *Modelul teoretic al întăririi comportamentului (Burrhus Frederic Skinner)*

B.F. Skinner a demonstrat că putem modela comportamentul elevului prin modalităţi de întărire. Influenţaţi de teoria skinneriană a condiţionării operante, educatorii au derivat o serie de tehnici de motivare vizând modificări comportamentale prin acordarea de recompense.

Elevii pot reacţiona diferit, favorabil la un tip de sarcină şi nefavorabil la un altul. B.F. Skinner sugerează că aceste diferenţe sunt trasate de experienţele anterioare ale elevilor, pozitive sau negative. Astfel, comportamentul este condiţionat de efectele pe care le produce. Cercetările arată că elevii au rezultate optime atunci când primesc astfel de întăriri de timpuriu. Întărirea trebuie făcută imediat ce comportamentul produce cele mai bune rezultate. Dacă se fixează un scop greu de realizat sau îndepărtat în timp, lipsa de întărire în etapele iniţiale poate duce la demotivare completă şi, ulterior, la

nerealizarea scopului. Lipsa de motivare a elevilor este o realitate des evocată de profesori, fiind concomitent sursă şi efect, cu impact nu doar asupra rezultatelor individuale, ci şi asupra gradului de participare la viaţa clasei.

Elevii îşi bazează sensul stimei de sine pe realizările individuale. De aceea, recompensa trebuie folosită implicit ca mijloc de informare corectă privind nivelul lor de competenţă. Deşi întărirea pozitivă este utilă în multe cazuri, ea are şi limite. Cele mai multe critici vizează interpretarea acesteia ca fiind un stimul pentru motivaţia externă. Angajarea într-o activitate având ca scop obţinerea recompensei (lauda profesorului, nota mare, privilegiile părinţilor) nu creează o legătură intrinsecă cu acea activitate. În acest caz, schimbările în comportament sunt temporare.

Tabelul 19.2. *Condiţiile motivării*

MOTIVAŢIA, ÎN GENERAL, CREŞTE ATUNCI CÂND :	MOTIVAŢIA, ÎN GENERAL, SCADE ATUNCI CÂND :
– interesul iniţial în sarcină este ridicat, pentru că aceasta este percepută ca fiind interesantă ; – recompensele sunt promise în mod anticipat ; – recompensele folosite sunt simbolice ; – recompensele sunt meritocrate, conform timpului, efortului investit.	– interesul iniţial în sarcină este scăzut, pentru că aceasta este percepută ca fiind plictisitoare ; – recompensele promise întârzie ; – recompensele folosie sunt materiale ; – recompensele sunt acordate pentru simpla angajare în sarcină.

19.2.6. *Modelul comunicării congruente (Haim Ginott)*

Disciplina presupune o abordare practică *step-by-step* şi este determinată de abilitatea de autodisciplină a profesorului. În clasa ideală, profesorul este un facilitator al comunicării, ce implică fiecare membru al clasei/grupei. *Comunicarea trebuie să fie structurată din mesaje congruente cu sentimentele elevului, în raportarea la fiecare situaţie concretă din viaţa sa*. În acest sens, este necesar ca limbajul ofensiv să fie evitat. Elevul este invitat să coopereze, în scopul dezvoltării încrederii în propria experienţă. Sugestiile practice ale lui H. Ginott includ ignorarea iniţială a comportamentului negativ şi, ulterior, iniţierea unei discuţii constructive private cu elevul.

19.2.7. *Modelul disciplinei asertive (Lee Canter)*

Potrivit lui Lee Canter, pentru un management eficient este necesară elaborarea unui plan de acţiune din prima zi de şcoală, pornind de la analiza caracteristicilor clasei/grupei cu care profesorul interacţionează. Există câteva întrebări de la care acesta porneşte în elaborarea acestei scheme de acţiune :

– Ce comportamente ale elevilor trebuie să fie stimulate/descurajate ?
– Ce efecte au comportamentele respective, pozitive/negative ?
– Cum pot fi înregistrate evidenţe clare ale evoluţiilor la nivelul ambelor tipuri de comportamente ?

Conform lui L. Canter, planul de acţiune conţine :

1. acordul celor implicaţi pentru planul de modificare comportamentală ;
2. elaborarea unor reguli care să fie observabile, aplicabile, care să includă soluţii pentru situaţii tipice şi să conţină indicaţia pentru comportamentul aşteptat ;
3. proiectarea consecinţelor pozitive ale comportamentelor acceptabile (sunt specificate instrumentele de întărire pozitivă) ;
4. proiectarea consecinţelor negative ale comportamentelor de încălcare a regulilor, organizate gradual, în funcţie de gravitatea lor ; aceste consecinţe, fără a fi într-un număr mare, trebuie să fie consecvent aplicate şi să nu lezeze identitatea sau integritatea fizică a elevului ;
5. comunicarea planului către cei implicaţi.

19.3. Rolurile manageriale ale cadrului didactic

Comportamentul managerial al cadrului didactic are două dimensiuni : a) *dimensiunea integrativă* (iniţiativa de a elabora scopuri comune, astfel încât să construiască unitatea grupului-clasă) ; b) *dimensiunea normativă* (structurarea mijloacelor şi resurselor pentru a realiza aceste scopuri comune).

Conform lui Henri Fayol (1916), managementul, în accepţiunea sa generală, îndeplineşte următoarele roluri : *planificarea, organizarea, coordonarea, antrenarea, evaluarea*. În literatura de specialitate au fost derivate, prin analogie, rolurile manageriale ale cadrului didactic astfel :

1. *planificarea* prin configurarea spaţiului, a resurselor şi opţiunea legată de designul instrucţional ;
2. *organizarea activităţilor* în mod eficient (raportat la resurse) şi eficace (raportat la obiective) ;
3. *coordonarea activităţilor* prin gestiunea resurselor de timp, materiale, energetice etc.
4. *antrenarea (motivarea)* în vederea participării elevului/clasei de elevi ;
5. *monitorizarea şi evaluarea* calităţii acţiunilor la nivel individual, grupal şi colectiv.

În literatura de specialitate (Marzano *et al.*, 2003) sunt descrise *5 tipuri de roluri specifice* din perspectiva managementului :

1. rolul de a dezvolta relaţii pozitive cu elevii şi între elevi ;
2. rolul de a aplica strategii de optimizare a învăţării ;
3. rolul de a motiva elevul, utilizând tehnici de management al grupului ;
4. rolul de a stimula abilităţile sociale ;
5. rolul de a utiliza metode de intervenţie asupra comportamentelor negative.

Una dintre caracteristicile profesorului ca manager eficient este abilitatea de motiva pentru participarea la viaţa clasei, astfel încât să optimizeze calitatea comportamentului individual.

Tabelul 19.3. *Profilul managerial al profesorului*

PROFESORUL CA MANAGER EFICIENT :	PROFESORUL CA MANAGER INEFICIENT :
– atribuie recompensa în mod punctual ; – specifică condiţiile realizării sarcinii ; – arată spontaneitate, varietate ; – formulează criterii de reuşită ; – furnizează informaţii despre nivelul competenţei şi valoarea performanţei ; – stimulează elevii în a acorda apreciere performanţei proprii ; – foloseşte cu titlu de exemplu performanţele anterioare pentru a le evidenţia pe cele prezente ; – recunoaşte efortul şi implicarea elevilor în sarcinile complexe ; – atribuie succesul efortului şi abilităţilor elevilor, având aşteptări pozitive pentru performanţele viitoare ; – orientează atenţia elevilor către sarcini conforme cu nevoile de dezvoltare.	– atribuie lauda în mod întâmplător ; – se limitează la o reacţie pozitivă generală ; – arată uniformitate ; – reclamă multă participare, fără a lua în considerare procesele ; – oferă elevilor informaţii despre statusul/poziţia lor ; – orientează elevii către competiţie ; – foloseşte evaluarea intercolegială ca reper ; – nu recunoaşte efortul elevilor în sarcinile cu un grad mare de dificultate ; – atribuie succesul lui însuşi sau factorilor externi (gradul redus de dificultate al sarcinii, întâmplarea) ; – stimulează efortul elevilor motive externe : câştigarea unui concurs, recompense, aşteptările părinţilor ; – orientează atenţia elevilor către educator ca autoritate externă.

Există şi elemente constitutive ale competenţelor manageriale, printre care :

- capacitatea de a furniza suport academic ;
- abilităţi de monitorizare simultană a întregii clase ;
- ablităţi de management al conflictului ;
- atitudine stimulativă din punct de vedere emoţional (Bru *et al.*, 2002).

19.4. Interacţiunile educaţionale

18.3.1. *Clasa de elevi. Unitate de analiză a interacţiunilor educaţionale*

Clasa de elevi/grupa de preşcolari este un grup organizat, orientat către realizarea unor obiective de învăţare şi socializare concrete. Acest grup nu este o entitate statică, ci o structură socială dinamică şi complexă, caracterizată prin (Doyle, 1980) :

1) *caracterul imediat* (evenimente ce au loc într-un rimt alert) ;
2) *caracterul social* (clasa este un spaţiu social în care toţi membrii interacţionează) ;
3) *multidimensionalitatea* (clasa este concomitent un laborator de învăţare şi un grup social) ;
4) *impredictabilitatea* (circumstanţe imprevizibile influenţează comportamentele) ;
5) *istoria* (o clasă este un grup structurat în timp) ;
6) *simultaneitatea* (o serie de acţiuni au loc în acelaşi timp).

1. *Clasa de elevi este un grup social*, formal (ca produs al segregării în funcţie de rezidenţa şi vârsta elevilor, +/- 1 an) şi informal (ca spaţiu personal al interacţiunilor multiple).

Clasa de elevi este o unitate de analiză productivă a unor aspecte precum interacţiunile educaţionale. Interacţiunile educaţionale sunt relaţii dinamice caracterizate prin (Iucu, 2006) :

- procese de comunicare ;
- procese de influenţă interpersonală ;
- procese de percepţie interpersonală ;
- procese socioafective.

Interacţiunile educaţionale au o dinamică specifică, în funcţie de :

- scopul şi tipologia activităţilor ;
- structura socială (roluri, responsabilităţi) ;
- efectivul clasei/grupei ;
- profilul psihosocial al elevilor ;
- backgroundul academic ;
- ergonomia spaţiului.

2. *Clasa de elevi este un grup adaptat*, conform determinării sociologice, structurat dintr-o reţea de relaţii directe, „faţă în faţă". Grupurile-clasă au dimensiuni variabile. O serie de studii au analizat modul în care *dimensiunea clasei*, în integralitatea ei, afectează performanţele academice individuale. Cercetările prezintă rezultate şi concluzii diferite. De exemplu, studiile din Danemarca corelează pozitiv reuşita şcolară cu menţinerea unui număr echilibrat de 16 elevi. În Anglia însă, nu există evidenţe clare ale relaţiei dintre efectivul clasei şi performanţe. Explicaţia ar fi aceea că, în sistemul britanic, există practica plasării profesorilor foarte experimentaţi în clase cu dimensiuni mari. De asemenea, există sisteme performante cu grupuri numeroase, cele din Asia, unde raportul profesor/elevi este de 1/30, deşi media OECD este de 1/17. De fapt, analize recente (103 din 112 studii recenzate) sugerează concluzia conform căreia reducerea numărului de elevi la clasă nu are impact semnificativ asupra rezultatelor elevilor, cu excepţia perioadei *educaţiei timpurii*.

3. *Clasa de elevi este o construcţie socială unitară* definită de interacţiunile profesor-elevi, elev-elevi, spontane şi/sau dirijate, ghidate de :

- scopuri comune tuturor membrilor ;
- un mod direct de interacţiune ;
- proximitate ;
- o conştiinţă de grup (o structură coezivă) ;
- un model de influenţă socială.

Prin intermediul interacţiunilor, grupul-clasă, având arhitectura sa proprie, devine sursa referinţelor de conduită, a marcajelor identitare şi comparaţiei sociale. Astfel de trăsături interacţionează permanent în cariera academică a elevului. Comparaţia socială produce efecte puternice asupra autopercepţiei în structurile sociale competitive (Marsh, Craven, 2002) şi mai slabe în culturile şcolare colaborative.

4. *Clasa de elevi este un spaţiu normativ*. Funcţionarea grupului presupune un set de statusuri şi roluri, norme şi reguli, toate fiind caracterizate prin istorie, durată variabilă şi evoluţie în timp.

În primii ani de şcoală, elevii se conformează obedient normelor de comportament transmise de o autoritate externă – adultul (conformismul normativ). Cu timpul, aceştia devin interesaţi în a petrece cât mai mult timp ca grup, fără supervizarea adultului. Acest grup îşi creează o cultură normativă proprie sau generează subculturi multiple. Atunci când acestea vin în contradicţie cu normele/valorile familiei şi şcolii, se transformă în contraculturi. În urma metaanalizei a peste 100 de studii, un analist recunoscut al clasei de elevi, Marzano *et al.* (2003) consideră că cel mai important factor, cu ample efecte asupra normativităţii clasei/grupei, este *calitatea relaţiei profesor-elev*. Dacă aceasta este optimă, elevii au cu 30% mai puţine şanse de a încălca sau transgresa normele sociale ale grupului.

Managementul clasei de elevi comportă o serie de provocări pentru cadrul didactic, întrucât acesta presupune un set de strategii de diferenţiere, complementaritate, individualizare şi integrare.

19.4.2. *Climatul clasei de elevi. Stilurile manageriale*

Climatul este psihologia unui fenomen de grup, care provine din suma stărilor tuturor subiecţilor, rezultând o ambianţă internă (Makin, Cox, 2006). Acesta este alcătuit din totalitatea stărilor de ordin emoţional (Vlăsceanu, 2003) şi a stărilor morale de tip subiectiv. Pentru a ilustra conceptul, E. Avram (2007) îl descrie astfel:

- climatul este un fenomen perceptual;
- este un fenomen colectiv, împărtăşit de membrii grupului;
- se referă la o serie de caracteristici observabile: proceduri, calitatea relaţiilor, gradul de autonomie în realizarea sarcinilor, echitatea;
- are un caracter abstract – formarea unei hărţi cognitive asupra grupului;
- are un caracter descriptiv, nu evaluativ;
- poate modela sau influenţa comportamentul celorlalţi;
- are durabilitate relativă în timp.

Climatul este ambientul socioemoţional ce influenţează calitatea comportamentelor de învăţare şi relaţionale ale elevilor. Cele mai multe cercetări relevă relaţia directă dintre natura climatului şi calitatea achiziţiilor elevilor. Clasele de elevi caracterizate printr-un climat pozitiv devin cadre optime de învăţare (Adelman, Taylor, 2005).

Decizia profesorului privind autonomia comportamentală a elevului este în mare parte susţinută de caracteristicile climatului clasei. Acest profil decizional indică *stilul managerial*, definit ca fiind: „modul concret de jucare a unui rol, deci de transpunere efectivă în plan comportamental a exigenţelor ce derivă din statut" (Zlate, 2004). În literatură sunt foarte populare cele trei stiluri de conducere, descrise în 1939 de Kurt Lewin, Ronald Lippitt şi Ralph White, şi anume stilul democratic, stilul autoritar şi stilul *laissez-faire*. Astfel, în cazul:

1. *stilului democratic (participativ)*, profesorul negociază regulile, tratează elevii în mod egal, are aşteptări academice realiste; atitudinile stimulate sunt independenţa, participarea, autocunoşterea;

2. *stilului autoritar (autocratic)*, profesorul utilizează regulile ca fiind instrumente perfecte, precum şi efectele lor, sancţiuni privind încălcarea/transgresarea ; atitudinile stimulate sunt conformismul, pasivitatea sau competitivitatea ;
3. *stilului* laissez-faire *(delegativ)*, profesorul are un stil neclar, descris ca mod de stimulare nejustificată a unei libertăţi necontrolate (lipsa regulilor).

Autorii susţin că stilul democratic are multiple beneficii. Studii mai noi nuanţează ideea, conform căreia stilul autoritar este perfect funcţional în spaţiile educative ale grupurilor dezavantajate. În plus, este importantă compatibilitatea între stilul parental şi stilul managerial perfomat la nivelul clasei. Nancy Martin şi Beatrice Baldwin (1993) disting anumite stiluri de management prin care explică diferitele concepţii ale profesorului despre disciplină, derivate din forma interacţiunii profesor-elev :

1. *stilul nonintevenţionist*, prin care profesorul are un minim control, motivat de concepţia conform căreia fiecare persoană are propria nevoie de a se exprima liber ;
2. *stilul intervenţionist*, prin care controlul profesorului este semnificativ, pornind de la ascendenţa factorului extern ce modifică comportamentul elevului ;
3. *stilul interacţionist*, prin care disciplina este consensuală, ca rezultat al interacţiunii dintre elevi şi profesor.

Calitatea unei strategii instrucţionale este evaluată şi în funcţie de eficientizarea interacţiunilor sociale, ceea ce implică opţiuni oportune de management al clasei. În acest sens, competiţia şi colaborarea sunt abordări strategice cu efecte diferite.

Competiţia este o activitate centrată pe afirmarea de sine. Unii cercetători cred că tehnicile de competiţie determină elevul să-şi concentreze efortul pe abilităţile individuale, ca bază principală a motivaţiei. Abilitatea este sursă pentru motivaţie, ceea ce înseamnă că succesul devine un reper semnificativ pentru stima de sine a elevului. În caz de eşec, autopercepţia se modifică în sens negativ, fapt ce-l poate determina pe acesta să evite provocările, să renunţe în faţa dificultăţii sau să interpreteze succesul celorlalţi ca fiind rezultatul întâmplării (Ames, Ames, 1984 ; Covington, 2000).

Cooperarea este o activitate orientată social, către un scop comun. Acesta este elementul determinant al proiectării învăţării prin cooperare, din care pot fi derivate obiective ce susţin diferenţele interindividuale. Relaţiile de cooperare sunt caracterizate prin interdependenţă pozitivă, ceea ce înseamnă că toţi elevii obţin, în urma activităţii astfel structurate, aceleaşi beneficii. Noile abordări, strategiile de învăţare colaborativă, pot avea ca efect creşterea calităţii interacţiunilor educaţionale.

19.5. Strategii de intervenţie

Strategiile de intervenţie *sunt acţiuni rezolutive orientate către obiective concrete*, prin care profesorul, din poziţia de manager al clasei, urmăreşte : să susţină adaptarea optimă la regulile comune, să stimuleze iniţiativele individuale şi de grup, să dinamizeze clasa la nivel interpersonal, să reducă tendinţele negative (vedetismul, izolarea, agresivitatea, reveria etc.).

Strategiile de intervenţie sunt constituite, structural, din metode şi tehnici adaptate unei situaţii concrete. O analiză succintă a cercetărilor ne sugerează că, deşi cadrele

didactice cunosc metode şi tehnici eficiente, practicile reale sunt incomplete sau ineficiente. Acestea acţionează intuitiv, intens subiectiv, conform unor validări parţiale din experienţa anterioară.

În literatura de specialitate întâlnim soluţii practice dovedite a fi eficiente:

1. *Gestiunea clasei, ca responsabilitate din prima zi de şcoală*
   Primele 5 minute la contactul cu o clasă nouă sunt importante; este momentul în care elevul explorează limitele de permisivitate ale cadrului didactic, caracteristică negociabilă în viitorul relaţiei dintre cei doi.
2. *Explicarea rutinei activităţii*.
   O astfel de tehnică oferă un prim indiciu important, şi anume faptul că se aşteaptă cooperare din partea elevilor. De asemenea, presupune planificare, pentru a evita improvizaţiile care pot genera conflicte. Normele, regulile şi valorile actuale ale elevilor sunt proiecţii cu un grad sporit de certitudine pentru comportamentele lor viitoare.
3. *Poziţionarea disciplinelor ce presupun sarcini cognitive complexe la începutul programului*.
   Programul de dimineaţă este varianta optimă, deşi programul „în schimburi" (sau fenomenul fluxurilor şcolare) este foarte des întâlnit.
4. *Antrenarea elevilor în luarea de decizii*
   Gândirea tradiţională interpretează decizia ca fiind responsabilitatea exclusivă a profesorului. Procesul decizional trebuie să fie însă unul participativ, în cadrul căruia elevii să fie decidenţi egali.
5. *Celebrarea rezultatelor academice ale elevilor*
   Valorizarea publică a rezultatelor este cunoscută ca fiind o tehnică populară de recunoaştere a meritelor elevilor.
6. *Folosirea strategiilor rezolutive colective*
   Implicarea clasei/grupei în emiterea unor soluţii, pentru problemă comună, creează un cadru de soluţionare creativă, rapidă, diversă.

Alţi autori, precum J. Walker şi T. Shea (2004), propun soluţii practice precum:

- Restructurarea programului: a reconsidera demersul atunci când obiectivele iniţiale nu mai sunt realiste;
- Soluţia „time-out" sau limitarea spaţiului;
- Criticismul şi încurajarea: a critica în particular, a oferi variante de comportament şi a crea imediat oportunitatea de a le demonstra;
- Definirea limitelor: a stabili reguli clare, cu sau fără implicarea elevilor, receptate şi înţelese;
- Follow-up: întrucât măsurile disciplinare sunt întotdeauna aplicate într-o atmosferă intensă emoţional, e important a avea o discuţie ulterioară;
- Apelarea directă: este o tehnică eficientă, cu condiţia să fie utilizată în mod concis şi cu o frecvenţă redusă; aceasta creează legătura directă dintre comportament şi consecinţele lui;
- Evitarea mesajelor de tip Eu: a critica comportamentul, nu persoana.
- Ignorarea intenţionată;
- Semnalele: a te opri în mijlocul discuţiei pentru o mică pauză, a mişca capul în semn de dezacord, a schimba volumul vocii;

- Proximitatea şi atingerea de control : a te plimba şi a te opri lângă elev, a rămâne în preajma lui, a-i capta interesul, a-l invita să spună dacă e de acord cu ideea enunţată ;
- Umorul : a evita ironia sau sarcasmul, a spune glume ;

R. Iucu (2006) propune şase strategii de intervenţie :

- *strategia de dominare* – comportament bazat pe autoritarism şi impunere ;
- *negocierea* - comportament ce presupune interacţiunea a două puncte de vedere ce pot crea un compromis avantajos pentru ambele părţi ;
- *fraternizarea* – comportament caracterizat prin complicitatea şi înţelegerea reciprocă a unor aspecte ;
- *strategia bazată pe ritual şi rutină* – comportament predictibil, soluţii repetitive şi rutiniere ;
- *terapia ocupaţională* – comportament de activizare a elevilor prin joc şi exerciţii fizice ;
- *strategia de susţinere morală* – comportament stimulativ, de susţinere necondiţionată a elevului în vederea reuşitei.

Tehnicile comportamentale eficiente sunt centrate pe modalităţi de întărire pozitivă (lauda, modelul, recompensa simbolică), printre care :

- expresia spontană a surprizei şi admiraţiei : *Lucrarea ta este excelentă !*
- compensarea pentru criticism sau predicţii pesimiste : *După ultima ta temă, ştiam că poţi mult mai mult !*
- încercarea de a impresiona toţi membrii clasei : *Îmi place cum A. păstrează ordine în bancă.*
- ritualul în verificare a sarcinior zilnice : *Da…. foarte bine, trecem la lecţia de azi !*
- încurajarea elevilor cu performanţe mai slabe : *Bravo, dacă ai avut voinţă, ai reuşit !*

Managementul timpului este un aspect critic în gestiunea activităţii în clasă/la grupă. Timpul este resursă importantă, permisivă sau dimpotrivă, restrictivă. Dacă ne referim la elaborarea programului şcolar, o serie de aspecte sunt dificil în a fi corect reprezentate, deşi au o contribuţie semnificativă la reuşita elevului :

- resursele fiziologice ale elevilor ;
- psiho-igiena învăţării ;
- gradul de complexitate al disciplinelor/domeniilor de activitate ;
- alternanţa odihnă-activitate ;
- modificările anatomice specifice etapelor de vârstă.

Pentru ca timpul să fie în mod echilibrat proiectat şi folosit, pot fi aplicate variate *tehnici de eficientizare prin participarea grupului-clasă*, precum : delegarea responsabilităţilor către leaderi şi colegi ; utilizarea unui grafic al activităţii, ce conţine numele elevilor şi responsabilităţile fiecăruia ; utilizarea unei scheme rotative a sarcinilor în clasă pentru o implicare egală a tuturor elevilor.

18.6. Managementul situaţiilor de criză în clasa de elevi

Clasa de elevi este un mediu social imprevizibil, în care diferenţele individuale devin uneori condiţii favorizante pentru situaţii critice. În clasa de elevi, aceste diferenţe individuale pot viza comportamente ale unor elevi :

- *agresivi* : care au probleme în a-şi controla furia, slabă capacitate de empatie sau incapacitatea de a vedea consecinţele acţiunilor lor ;
- *pasivi* : tăcuţi, rezistenţi, care nu execută nimic din ceea ce li se indică ;
- *cu deficit de atenţie* : fie hiperactivi, fie cu lipsă de concentrare ;
- *autocritici* : cu o stimă de sine scăzută, fără standarde realiste ;
- *anxioşi* : caracterizaţi prin teamă de eşec, sentiment de insecuritate ;
- *cu abilităţi sociale scăzute* : cu dificultăţi de integrare în grup.

O serie de comportamente necesită atenţie sporită din partea profesorului, precum :

- schimbări frecvente de dispoziţie ;
- expansivitate exagerată ;
- iritabilitate, intensitate energetică înaltă sau joasă ;
- agitaţie fizică, hiperactivitate ;
- implicare în activităţi cu un înalt potenţial al consecinţelor neplăcute ;
- sentimente de grandoare ;
- vorbire precipitată sau excesivă ;
- distractibilitate excesivă a atenţiei (Dikel, 2015).

Criza educaţională este un eveniment perceput ca având probabilitate scăzută şi impact semnificativ, caracterizat printr-o ambiguitate a cauzelor, efectelor şi mijloacelor de rezolvare (Pearson, Clair, 1998). Flannery and Everly (2000) definesc criza ca fiind *o condiţie de răspuns într-o situaţie în care echilibrul este afectat, iar mecanismele curente nu mai funcţionează*.

B. Raphael (1986) a identificat câteva caracteristici ale crizei : derularea în secvenţe de timp rapide, caracterul imprevizibil, inadecvarea răspunsurilor uzuale ale indivizilor şi comunităţilor, ruptura în ciclul activităţilor de rutină, percepţia pericolului şi sentimentul neputinţei de a rezolva.

Autori precum Brock, Lewis şi Sandoval (1996), analizând caracteristici aplicabile şcolii, descriu criza ca fiind bruscă, neaşteptată, urgentă, cu impact la nivel individual şi/sau grupal. În acelaşi timp, este o situaţie cu o semnificaţie emoţională importantă, ce interacţionează cu abilitatea de a interveni, creând sentimente de panică şi neputinţă.

Managementul este procesul de identificare precoce a unei crize potenţiale şi de diminuare a acesteia printr-un sistem de coordonare intra- şi intergrupal.

Managementul face referire la etapizarea intervenţiei astfel :

1. colectarea datelor în vederea diagnozei evenimentului (etiologia crizei) ;
2. planificarea intervenţiei ;
3. evaluarea impactului crizei asupra membrilor clasei/grupei ;
4. derularea unui proces decizional centrat pe variante de soluţionare ;
5. intervenţia propriu-zisă, cu participarea tuturor celor afectaţi direct/indirect ;
6. monitorizarea efectelor pe termen scurt, mediu şi lung ;
7. conceperea unui plan de prevenţie pentru situaţii similare.

Cea mai productivă abordare este cea a centrării pe *acţiuni de prevenţie*. A preveni criza în clasa de elevi/grupa de preşcolari presupune :

- a înţelege diversitatea internă a clasei/grupei ca fiind o oportunitate, nu o limită ;
- a personaliza învăţarea pentru elevii care se află în situaţii de risc ;
- a interveni prompt în situaţii critice ;
- a disemina metode de rezolvare/soluţionare a problemelor ;
- a aplana eventualele conflicte din stadiul incipient ;
- a gestiona timpul printr-o bună organizare ;
- a folosi toate resursele disponibile, inclusiv cele locale, ale comunităţii ;
- a dezvolta abilităţile de „supravieţuire” (uneori, succesul depinde de modul în care sunt sporite resursele limitate, în care este asigurat sprijinul pentru categorii vulnerabile sau în care se luptă cu prejudecăţile etc.).

În lipsa acestor comportamente de prevenţie, cele mai eficiente metode de intervenţie urmăresc minimizarea duratei şi intensităţii. Indiferent de situaţie însă, gestiunea crizei necesită o abordare coerentă (Algozzine & White, 2008).

Gestiunea abaterilor comportamentale este un domeniu dificil pentru orice profesor. Procesul decizional este unul ordonat :

1. Identificarea abaterii comportamentale şi a caracteristicilor ei ;
2. Enunţarea regulii/regulilor nerespectate ;
3. Exprimarea consecinţelor abaterii comportamentale ;
4. Stimularea elevilor în vederea respectării regulilor în viitor.

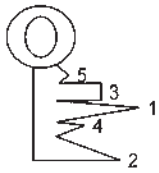
Învăţarea autentică a regulilor nu se poate produce în orice tip de climat (Pânişoară, 2017). Pedeapsa, ca metodă exponentă a concepţiei autoritariste, nu este o formă de modificare a comportamentului. Studiile realizate au eşuat în a găsi o corelaţie pozitivă între cele două. De asemenea, deciziile situate în „zona 0 a toleranţei” nu au efecte pozitive, ci doar produc un efect imediat al unei soluţionări aparente. Mult mai productive sunt :

– schimbările atitudinale : gestiunea comportamentelor elevilor trebuie realizată în manieră neutră, fără impulsivitatea emoţiilor de moment ;
– expectaţiile clare cu referire la reguli : împărtăşirea unui set de reguli aplicabile tuturor, fără diferenţe ;
– clasificarea sistemului de reguli în funcţie de gravitatea comportamentului.

Potrivit lui Drennan şi McConnell (2007), fenomenul crizei este o *construcţie socială complexă*, *interpretativă*, întrucât indivizii descriu diferit fenomenul trăit, din perspectiva convingerilor, experienţelor şi responsabilităţilor lor.

Teme de reflecţie

✓ Alegeţi, în urma analizei celor şapte modele teoretice, pe cel/cele care stau la baza practicilor dumneavoastră de gestiune a clasei/grupei.
✓ Schiţaţi un plan al spaţiului grupei/clasei. Descrieţi avantajele, potrivit opţiunii pe care o faceţi.
✓ Creaţi o cheie a succesului în *Managementul clasei*, ierarhizând condiţiile verificate prin experienţa dumneavoastră.



✓ Cercetările dedicate corelaţiilor între numărul elevilor şi performanţele acestora au rezultate şi concluzii diferite. Comentaţi două dintre acestea:
1. nivelul performanţelor obţinute la discipline precum matematica nu sunt influenţate, pe când competenţele de lectură, da;
2. s-a observat că impactul este negativ în şcolile defavorizate, unde calitatea profesorilor sau a dotărilor sunt surse ale nereuşitei elevilor.

✓ În urma observaţiilor efectuate de Goodlad (1986) asupra a peste 1.000 de clase de nivel primar, cea mai mare pondere a timpului şcolar este dedicat instruirii (peste 70%). În graficul activităţilor zilnice, acest timp era divizat astfel:
✓ lucrări scrise – 29%
✓ explicaţii şi lectură – 20%
✓ pregătire pentru teme – 13%
✓ citire – 6%
✓ discuţii – 5%
✓ urmărirea de demonstraţii – 1%

Distribuiţi timpul şi activităţile pentru învăţare sub un alt design, în care să fie valorificată colaborarea elevilor.
✓ Creaţi un minighid TOP 7 de eficientizare a timpului la clasă/grupă.

Bibilografie

Adelman, H.S., Taylor, L. (2002). *Classroom climate*. În S.W. Lee, P.A. Lowe, E. Robinson (eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Algozzine, K., McClanahan, T. (2008). *The North Carolina Reading and Behavior Center's K-3 Prevention Model: Eastside Elementary School case study*. În C.R. Greenwood, T.R. Kratochwill, M. Clements (eds.), *Schoolwide prevention models: Lessons learned in elementary schools* (pp. 173-214). New York, NY: Guilford.

Ames, C., Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4).

Brock, S.E., Lewis, S., Sandoval, J. (2001). *School crisis,* 2nd edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Brophy, J. (2006). *History of research in classroom management*. În C. Evertson, C. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management : Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Brophy, J.E. (1981). Teacher Praise : A Functional Analysis. *Review of Educational Research*. 51(1).

Bru, E., Stephens, P., Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.

Canter, L. (2001). *Assertive discipline : Positive behavior management for today's classroom*. Seal Beach, CA.

Dikel, W. (2015). *Sănătatea mentală a elevului- ghid pentru personalul didactic*, Bucureşti : Editura Trei.

Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette, Ind : Kappa Delta Pi.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom : A manual for teachers*. 2nd edition. New York : Harper and Row.

Dreikurs, R., Grey, L. (1993). *Logical Consequences : A New Approach to Discipline*. New York : Plume.

Drennan, L.T., McConnell, A. (2007). *Risk and Crisis Management in the Public Sector*. Abingdon : Routledge.

Flannery, R.B. Jr., Everly, G.S. Jr. (2000). Crisis intervention : A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 119-125.

Glasser, W. (1998). *The Quality School – Managing Students Without Coercion*. New York, NY: HarperCollins Publishers, Inc.

Ginott, H.G. (1965). *Between parent and child : New solutions to old problems*. Oxford, England : Macmillan.

Hoffer, T.B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in sciences and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3), 205-227.

Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Iaşi : Editura Polirom.

Jones, F.H. (1997). *Classroom Discipline and Positive Classroom Instruction*. New York : Mc Graw Hill.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2005). *Cooperative learning and non academics outcomes of schooling. The other side of the report card*. În J.E Peterson, A.D. Digby, *Secondary schools and cooperative learning* (pp. 81-150). New York : Garland Publishing.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt Rineharta & Winston.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press.

Lewin, K., Lippitt, R., White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10.

Makin, P., Cox, C. (2006). *Schimbarea în organizaţii*. Iaşi : Editura Polirom.

Marsh, H.W., Craven, R.G. (2002). The pivotal role of references in academis self concept formation. The big fish little pond effect. În F. Pajares, T. Urdan, *Academic motivation of adolescents*. Greenwick, CT : Information Age Publishing.

Martin, N., Baldwin, B. (1993). *An Examination of the Construct Validity of the Inventory of Classroom Management Style*, Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research association, New Orleans, LA.

Marzano, R. (2003). *Classroom Management that Works : Researched-Based Strategies for Every teacher*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

Pânişoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Iaşi : Editura Polirom.

Pearson, C.M., Clair, J. (1998). Reframing crisis management. *The Academy of Management Review*, 23(1), 59-76.

Raphael, B. (1986). *When disaster strikes*. New York : Basic Books.

Walker, J.E., Shea, T. (2004). *Behaviour management : A practical approach for educators*. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
Weber, W. (1977). *Classroom Management*. În J. Cooper (ed.), *Classroom Teaching Skills : A Handbook*. Lexingto.
Wang, M.C., Haerted, G.D., Wallberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
Watkins, C., Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. Londra : Paul Chapman Publishing.
Zlate, M. (2004). *Leadership si management*. Iaşi : Editura Polirom.

Capitolul 20

Evaluarea în învăţământul primar

Marin Manolescu

În ultimii ani evaluarea educaţională a beneficiat de o atenţie specială ca instrument de reglare a acţiunii publice şi a intervenţiei sociale în viaţa şcolii. Impactul evaluării asupra actorilor educaţionali începe să fie investigat cu insistenţă. Studiul efectelor evaluării în educaţie este extrem de complicat şi de delicat. Este un demers complex, „atâta timp cât factorii implicaţi în acest joc sunt multipli şi greu de descâlcit" (Vogler, 1996, p. 307). „A te interesa de efectele evaluării presupune a aborda mai înainte problema funcţiilor evaluării, aşa cum sunt ele declarate de instituţiile abilitate de la bun început. Înseamnă a verifica în ce masură efectele corespund funcţiilor declarate, anunţate şi a descoperi eventuale funcţii nedeclarate" (*idem*, p. 307). Prin evaluări instituţionale sau la nivelul elevilor, al profesorilor se încearcă transformarea practicilor profesionale reuşite în tendinţe, uneori însoţite de recomandări de urmare a „bunelor practici", oferind actorilor o „oglindă", o imagine a efectelor activităţii lor. În ultimele decenii şcoala tradiţională a pierdut mult din credibilitate. Evaluarea de sistem şi de proces a contribuit prin mijloace specifice la consolidarea unei asemenea percepţii. Ivan Ilich propunea în urmă cu câteva decenii deşcolarizarea societăţii ; mai înainte, în anii '70 se vorbea despre criza mondială a educaţiei ; la noi încă din anii 1980 George Văideanu vorbea despre faptul că şcoala este „în pierdere de viteză" ; astăzi se vorbeşte din ce în ce mai mult despre *home schooling*, tot ca o reacţie evidentă la pierderea credibilităţii şcolii tradiţionale ; numărul claselor şi al şcolilor care practică pedagogiile alternative în România a crescut considerabil (Waldorf, Step by Step, Montessori). Exemplele pe această temă ar putea continua.

Schimbările majore produse în 1998 în domeniul evaluării în învăţământul primar românesc reprezintă o experienţă ce merită mai multă atenţie din partea cercetării în ştiinţele educaţiei. Deşi deciziile inovatoare care vizau sistemul de evaluare la nivel primar s-au luat în urmă cu mai bine de un deceniu şi jumătate, nu putem pretinde că schimbările preconizate la vremea respectivă au fost pe deplin asimilate, acceptate şi/sau promovate. Rămân în continuare unele semne de întrebare, ezitări, suspiciuni privind aplicarea acestora, dar şi în ceea ce priveşte impactul şi valoarea lor inovativă. Cele mai importante semne de întrebare vizează înlocuirea notelor cu calificative. Tradiţiile puternice ale sistemului cifric de notare rămân în memoria generaţiilor care au avut asemenea experienţe în evoluţia lor şcolară.

20.1. Evaluarea şcolară: conceptualizare, evoluţie, caracteristici

20.1.1. *Conceptualizarea evaluării şcolare*

20.1.1.1. De la „docimologie" la „Teoria evaluării"

Evoluţia de la „Docimologie" la „Teoria evaluării" a reprezentat tranziţia de la examinare şi notare la înţelegerea evaluării ca activitate complexă de formulare de judecăţi de valoare despre procesul şi produsul învăţării elevilor, integrată organic în procesul didactic.

Termenul *docimologie* a fost avansat de Henri Piéron în 1923. Acesta propunea următoarea definiţie : „Docimologia desemnează studiul sistematic al examenelor (moduri de notare, variabilităţi interindividuale şi intraindividuale ale examinatorilor, factori subiectivi etc.)" (*apud* Abernot, 1996, p. 59). Etimologic, *docimologia* derivă din grecescul *dokimé*, care însemna „probă de încercare" (Radu, 1999). Din aceeaşi familie de cuvinte face parte şi *dokimasticos*, devenit *docimastică* şi însemnând studiul tehnicilor de examinare şi aptitudinea de a examina. Astăzi se vorbeşte de pregătirea docimastică a cadrului didactic ca formare pentru activitatea de evaluare (Radu, 1999, p. 55).

Teoria evaluării acoperă o arie extinsă de acţiuni şi domenii, integrate într-un sistem, vizând deopotrivă elevii, cadrele didactice, instituţiile de învăţământ, procesul de învăţământ, produsele procesului si sistemului etc. Diferenţele dintre „docimologie" şi „Teoria evaluării" sunt fundamentale (Cerghit, 2008).

Teoria şi *practica evaluării*, care au început să se impună în ţările europene încă din perioada anilor 1970, nu se constituie doar ca o simplă prelungire a docimologiei. Noua teorie a evaluării pune accentul pe :

- problemele de valoare şi emiterea judecăţii de valoare ;
- funcţia educativă a evaluării ;
- nu selectează şi nu exclude ;
- atât pe domeniile cognitive, cât şi pe cele afective şi comportamentale/psihomotorii ;
- atât pe rezultatele şcolare, cât şi pe procesele de predare şi de învăţare care explică rezultatele ;
- este parte integrantă a procesului pedagogic ;
- funcţia de feedback, de retroacţiune ;
- informarea sistematică şi operativă a elevului dar şi a celorlalţi parteneri ;
- are rol de intervenţie formativă, în sens de dezvoltare sau perfecţionare a procesului de instruire ;
- ameliorarea şi optimizarea predării şi învăţării.

Ca urmare a acestor evoluţii, raportul dintre „docimologie" şi „teoria evaluării" a devenit unul de subordonare, respectiv de supraordonare ; „docimologia" a devenit parte a „teoriei evaluării".

20.1.1.2. Categorii de definiţii ale evaluării şcolare

Multitudinea de definiţii ale evaluării ne permite, la o analiză atentă, să identificăm *trei categorii* care s-au succedat în timp, în concordanţă cu anumite teorii, practici, modele dominante într-o epocă sau alta.

Definiţiile din *prima etapă*, definiţiile „vechi" ale evaluării, puneau semnul egalităţii între operaţia de măsurare a rezultatelor şcolare ale elevilor şi evaluare. Potrivit definiţiilor din această categorie, *a evalua* este identic cu *a măsura*. Istoriceşte, din această perspectivă, dezvoltarea evaluării este într-o strânsă interdependenţă cu dezvoltarea măsurării (Berger, *apud* Hadji), stimulată în mare parte şi de preocupările şi rezultatele din domeniul psihologiei.

A urmat cea de *a doua categorie* de definiţii ale evaluării, stimulate şi inspirate din PPO – Pedagogia prin Obiective. Acestei pedagogii îi este proprie ideea potrivit căreia prin evaluare trebuie să se determine congruenţa performanţelor în învăţare ale elevilor cu obiectivele operaţionale prestabilite. Această interpretare a evaluării derivă din concepţia lui Ralf W. Tyler. În esenţă, are în vedere răspunsuri la întrebările: schimbările observabile şi măsurabile vizate prin obiectivele educaţionale s-au produs într-adevăr? Dacă da, la ce nivel?

Definiţiile „moderne" ale evaluării, dezvoltate în ultimul deceniu şi jumătate, promovează ideea că evaluarea este sinonimă cu formularea de judecăţi de valoare despre procesul şi produsul învăţării elevilor pe baza unui referenţial calitativ. Dacă definim judecata ca act care permite luarea unei decizii, se poate afirma că „a judeca procesul şi produsul învăţării" este conceptul care se află astăzi în centrul definiţiei evaluării. Astăzi predomină accepţiunea evaluării interpretatë ca activitate de emitere a unor judecăţi de valoare despre procesualitatea învăţării, dar şi despre finalitatea acesteia.

20.1.2. *Concepţii care au marcat evoluţia paradigmei docimologice*

Evoluţia evaluării a fost marcată de câteva concepţii care au influenţat fundamental maniera de a o înţelege şi de a o aplica în practica şcolară, îndeosebi la nivel primar. Schimbările produse în domeniul evaluării la acest nivel de învăţământ sunt expresia receptivităţii învăţământului primar românesc la aceste provocări. Aceste concepţii au evoluat în timp astfel:

- evaluarea *comparativă*, a cărei funcţie principală era de a clasa elevii, de a le acorda diplome după nivelul lor de reuşită, raportându-i unii la alţii;
- evaluarea *prin obiective* sau *criterială* care are ca rol furnizarea de informaţii funcţionale, permiţând elevilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor şi oferind soluţii de ameliorare (Cardinet, 1993);
- evaluarea *informaţională* sau *corectivă* – are ca scop să ofere elevului informaţii suplimentare în funcţie de dificultăţile constante pentru a-i facilita învăţarea; se asociază perfect cu conceptul de evaluare formativă;

- evaluarea *conştientizată* – aceasta corespunde unui demers dominant pedagogic care privilegiază participarea activă şi autonomia elevului, furnizându-i repere explicite, în scopul de a-şi lua în mâini propria transformare şi de a-şi conştientiza de propriile dificultăţi. Se pliază perfect peste evaluarea formatoare.

20.1.3. *Caracteristicile actuale ale evaluării şcolare*

Acestea au fost sintetizate astfel de literatura de specialitate de referinţă:

- Evaluarea şcolară nu este decât un mijloc în slujba progresului elevului, nu un scop în sine.
- Evaluarea trebuie să fie în slujba procesului educativ şi integrată acestuia.
- Evaluarea trebuie să aprecieze înainte de toate drumul parcurs de elev: a făcut progrese sau nu?
- Evaluarea trebuie să stimuleze activitatea elevului şi să-i faciliteze progresul.
- Pentru a fi corect, profesorul trebuie să fie neutru şi obiectiv pe cât posibil.
- A evalua un elev înseamnă a-i transmite informaţii utile.
- Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev.
- Evaluarea trebuie să se facă în folosul copilului; ea trebuie să-l ajute să-şi construiască viitorul.
- Evaluarea trebuie să se adreseze unei fiinţe în devenire, în creştere, care n-a încheiat procesul de dezvoltare. (Abernot, 1996).

20.1.4. *Structura demersului evaluativ. Variabilele evaluării*

Componentele structurale ale evaluării şcolare pot fi identificate din analiza răspunsurilor la următoarele întrebări:

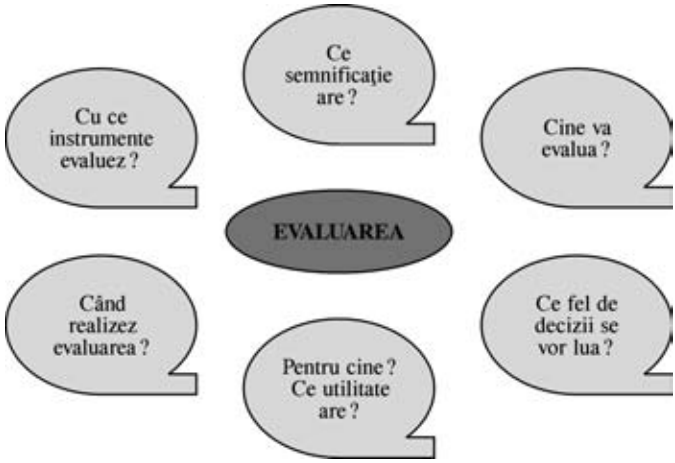


Figura 20.1. *Variabilele evaluării* (după Manolescu, 2010)

Demersul de reconstrucţie a evaluării şcolare din perspectiva pedagogiei moderne implică reconsiderarea tuturor elementelor structurale/variabilelor acesteia. Prin urmare vom avea în vedere :

- funcţiile : *ce semnificaţie are evaluarea pe care o realizăm ?*
- strategiile : *cum vom proiecta şi coordona acţiunile în vederea producerii rezultatului scontat ?*
- obiectul evaluării : *ce vom evalua ?*
- operaţiile evaluării : *ce paşi trebuie făcuţi ?*
- referenţialul evaluării : *în raport cu ce se evaluează ?*
- metode, tehnici, instrumente : *cum vom evalua ?*
- valorificarea : *ce vom face cu informaţiile culese ?*

20.2. Evaluarea în învăţământul primar

20.2.1. Decizii privind inovarea sistemului de evaluare din învăţământul primar

În învăţământul primar românesc, începând cu anul şcolar 1998-1999, s-au produs schimbări în privinţa sistemului de evaluare, de examinare şi de notare a performanţelor şcolare ale elevilor. Principalele modificări ale sistemului de evaluare în învăţământul primar sunt :

- *înlocuirea sistemului de notare cifrică cu cel bazat pe calificative* ;
- *renunţarea la mediile generale anuale* ;
- *renunţarea la premii şi înlocuirea acestora cu diplome sau alte distincţii* ;
- *înlocuirea cataloagelor şi a carnetelor de elev cu alte documente de consemnare a performanţelor şcolare* : caiete de evaluare şi fişe de observaţie etc. ;
- *împărţirea anului şcolar pe semestre.*

20.2.2. *Calificative* versus *note în învăţământul primar*

O schimbare majoră în învăţământul primar românesc este înlocuirea sistemului tradiţional de notare cifrică cu sistemul de evaluare prin calificative, bazate pe descriptori de performanţă. Înlocuirea notelor cu calificative în învăţământul primar se asociază cu tranziţia de la evaluarea estimativă, bazată pe măsurare, la evaluarea calitativă, bazată pe calitate şi pe aprecierea acesteia.

Înlocuirea, în 1998, a notelor cu calificative în învăţământul primar românesc, trebuie interpretată într-un context mai larg, care are la bază dorinţa de reformare a întregului învăţământ preuniversitar, atât în ceea ce priveşte curriculumul, cât şi în ceea ce priveşte evaluarea. Evaluarea apreciativă, bazată pe calificative acordate prin raportarea la descriptori de performanţă (introdusă în 1998), este orientată cu precădere spre calitate. Intenţia dominantă nu este de a măsura, de a prezenta „greutatea" prestaţiei elevului, ci de a determina valoarea acesteia.

În baza acestor decizii, în documentele şcolare se înregistrează calificativele : FB (Foarte bine), B (Bine), S (Suficient), I (Insuficient).

20.2.3. *Descriptorii de performanţă – repere conceptuale*

„Caracteristicile" pe care le detaliază descriptorii de performanţă se raportează la o competenţă, la o capacitate sau la un produs ale elevului.

În *plan general*, „descriptorii de performanţă" sunt standarde de performanţă ce derivă din standardele curriculare. Reprezintă transpunerea standardelor curriculare în standarde de evaluare. Se raportează la nivelurile calitative ale dobândirii unei competenţe/capacităţi definite prin competenţele specifice din programele şcolare ; această accepţiune este similară cu accepţiunea în care au fost definiţi *„Descriptorii de performanţă pentru învăţământul primar"*. În documentul menţionat, cu valoare instrumentală, fiecare obiectiv de referinţă a beneficiat de descrieri calitative pentru nivelul minimal, nivelul mediu şi nivelul maximal de dobândire. În această ipostază „descriptorii de performanţă" sunt instrumente de mare anvergură, care oferă o perspectivă procesului didactic. *Descriptorii de performanţă* sunt definiţi prin raportare la competenţele specifice din programa şcolară. Aceştia sunt enunţuri care descriu nivelurile minimal, mediu şi maximal de realizare a unei competenţe date ; sunt descrieri calitative care permit aprecieri obiective ale nivelului competenţelor (Stoica, 2001).

Descriptorii de performanţă sunt, în această primă ipostază, (numai) descrieri calitative care permit aprecieri obiective ale nivelului competenţelor.

Descriptorul de performanţă reprezintă dimensiunea *calitativă* şi *valorică* a evaluării unei competenţe anume. În învăţământul primar românesc au fost operaţionali o perioadă – nu mai sunt acum descriptorii de performanţă corespunzători calificativelor/palierelor : Foarte bine, Bine, Suficient.

În *plan concret, particular*, într-o situaţie evaluativă concretă, descriptorii de performanţă se raportează la produsele în care se materializează competenţa evaluată. *Descriptorii de performanţă* prezintă în această ipostază nivelurile performanţei elevilor în situaţii evaluative concrete. Într-o situaţie anume de evaluare fiecare indicator de performanţă din structura unui referenţial concret trebuie sa fie însoţit de descriptori de performanţă. Aceştia prezintă indicii cantitativi şi calitativi ai produsului în care se materializează competenţa evaluată. Spre exemplu, în cazul unei probe concrete de evaluare *baremul de corectare şi de notare* prezintă caracteristicile concrete, cantitative şi calitative, ale produsului reprezentativ în raport cu o competenţă anume. În barem se descriu caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească produsul solicitat elevului şi se precizează câte puncte se acordă pentru diverse niveluri/grade de realizare calitativă a respectivului produs în raport cu ceea ce a realizat concret un elev.

În această *a doua ipostază* descriptorii de performanţă oferă reperele de evaluare cantitativă şi calitativă a produsului realizat de *elev* în corelaţie directă cu o competenţă – produs reprezentativ pentru acea competenţă ; descriptorii sunt referenţialul operaţional, normativ la care se raportează performanţele elevului, regăsibile/transpuse în produsele şcolare concrete cu prilejul evaluărilor reprezentative ; prezintă detalieri cu privire la aspectele cantitative şi calitative ale unui produs relevant/reprezentativ pentru o competenţă.

Descriptorii de performanţă pot fi atât enunţuri calitative, cât şi cantitative; *sunt normele/standardele* de apreciere a produsului realizat/rezultat în urma învăţării, raportat la o anumită competenţă. Reprezintă dimensiunea concretă cantitativă şi calitativă (*numerică* şi/sau *valorică*) a evaluării unei competenţe în relaţie directă cu un produs reprezentativ pentru competenţa respectivă. Dacă ne raportăm la *baremele de corectare şi de notare a lucrărilor elevilor* cu ocazia diverselor evaluări naţionale, vom găsi în aceste instrumente de lucru puse la dispoziţia evaluatorilor precizări care vizează atât *valoarea numerică/dimensiunea numerică* a produsului elevului, cât şi *dimensiunea calitativă a acestuia, atât cantitatea, cât şi calitatea produsului care se aşteaptă de la elev*. Spre exemplu, pentru un indicator din barem se acordă punctaj maxim (expresie a valorii/dimensiunii numerice) dacă produsul elevului are calităţile specifice răspunsului model (dimensiunea calitativă/apreciativă).

20.2.4. *Descriptorii de performanţă – niveluri de performanţă*

Calificativele se acordă pe baza descriptorilor de performanţă. Aceştia stabilesc niveluri ale achiziţiilor elevilor, grade de conformitate a performanţelor acestora cu standardele prestabilite. Sunt de fapt detalieri explicative organizate în manieră ierarhică ale performanţei aşteptate din partea elevilor aflaţi în situaţie de evaluare.

De regulă, atunci când se discută despre niveluri de performanţă, atât teoria, cât şi practica pedagogică fac trimitere la următoarele niveluri:

- nivelul minimal;
- nivelul mediu;
- nivelul maximal;
- nivelul de excelentă.

Nivelurilor de performanţă li se asociază concepte corelate:

- standarde de nivel minim/minimale;
- standarde de nivel mediu/ optimale;
- standarde de nivel maximal;
- standarde de excelenţă.

Fiecăruia dintre aceste tipuri de standarde trebuie să-i corespundă descriptori şi *cerinţe* definite/formulate în aşa fel încât să descrie nivelul respectiv de performanţe. Corespunzător, putem vorbi de modele „de excelenţă" sau de „modele maximale" sau „modele optimale".

20.2.5. *Corespondenţa descriptori-calificative*

În învăţământul primar românesc, *descriptorii de performanţă*, corespunzători calificativelor/palierelor *Foarte bine*, *Bine*, *Suficient*, stabilesc niveluri calitative de dezvoltare a competenţelor/capacităţilor vizate prin obiectivele de referinţă din programele şcolare ale disciplinelor din ciclul primar şi semnalează următoarele aspecte:

- *Calificativul „foarte bine”* sau palierul învăţării depline exprimă acumularea cunoştinţelor cerute, capacitatea de a opera cu ceea ce a învăţat, autonomie în învăţare ;
- *Calificativul „bine”* sau palierul „credit” corespunde situaţiei în care elevul posedă cunoştinţe însuşite bine, este capabil nu numai să le recunoască, ci şi să le utilizeze în situaţii similare, oferă garanţia unor progrese, de aceea i se acordă „credit” ;
- *Calificativul „satisfăcător”* („suficient”, potrivit normelor metodologice actuale) sau palierul „prag”, minimul acceptabil, presupune însuşirea unui cuantum de cunoştinţe şi formarea unor capacităţi care permit elevului să abordeze etapa următoare cu şansa de a reuşi ;
- *Calificativul „nesatisfăcător”/„insuficient”* sau palierul „inacceptabil” sancţionează insuccesul şi face necesare măsuri recuperatorii (Radu, 1999, p. 274).

20.2.6. *Stabilirea calificativelor în învăţământul primar*

Calificativul semestrial la fiecare disciplină este decis astfel : se aleg două calificative cu frecvenţa cea mai mare acordate în timpul semestrului ; *în urma evaluării sumative de la finalul semestrului* cadrul didactic va opta pentru unul din cele două calificative, în funcţie de constatările făcute.

Calificativul anual este unul din calificativele semestriale, stabilit pe baza următoarelor criterii orientative :

- *progresul sau regresul în performanţa elevului* ;
- *raportul efort – performanţă realizată* ;
- *creşterea sau descreşterea motivaţiei elevului* ;
- *realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare stabilit de cadrul didactic.*

20.3. Tipologia evaluărilor în învăţământul primar

Evaluările din învăţământul primar prezintă următoarea tipologie :

1. *Evaluarea curentă* ;
2. *Evaluările naţionale.*

20.3.1. *Evaluarea curentă. Modernizarea variabilelor evaluării*

În învăţământul primar evaluarea formativă continuă este cel mai reprezentativ mod de evaluare. Se realizează prin evaluarea participării zilnice a elevilor la clasă, prin evaluări orale şi scrise, prin teme practice sau proiecte. Evaluarea formativă are ca scop supravegherea şi îmbunătăţirea procesului de predare-învăţare, oferind feedbackul direct dintre profesori şi elevi. *În învăţământul primar evaluarea trebuie să aibă predominant un caracter formativ.* Acest deziderat solicită cadrului didactic să realizeze o evaluare

ritmică, sistematică, integrată organic procesului de predare-învăţare. De asemenea solicită ca acordarea fiecărui calificativ să fie rezultatul/consecinţa unor evaluări repetate în anumite momente stabilite de *acesta*. Din perspectiva pedagogiei moderne, toate elementele componente ale evaluarii/variabilele sunt supuse unui proces de modernizare.

20.3.1.1. Modernizarea funcţiilor evaluării în învăţământul primar

Tabloul funcţiilor evaluării elevilor la nivel primar este complex. Sunt specifice, printre altele, următoarele categorii de funcţii :

- *funcţia constatativă*, de cunoaştere, de constatare a nivelului, a cantităţii şi calităţii pregătirii elevilor la intrarea în clasa pregătitoare, la începutul studiului unei discipline (studiul istoriei, clasa a IV-a, spre exemplu). Această funcţie are menirea de a pune în evidenţă „ce este şi cum este fenomenul evaluat" ;
- *funcţia diagnostică*, de explicare a situaţiei existente. Acţiunea evaluativă pune în evidenţă ce se află la originea situaţiei existente, care sunt factorii şi condiţiile care au generat-o, „cum se explică şi din ce cauză" ;
- *funcţia predictivă/de predicţie*, de prognosticare şi orientare a activităţii didactice, atât de predare, cât şi de învăţare ; de ameliorare şi de prognoză – se concretizează în deciziile de ameliorare, precum şi în predicţia evoluţiei activităţii şi a rezultatelor evaluate („cum poate fi ameliorat şi care va fi starea lui viitoare ? ") ;
- *funcţia de feedback* (de reglaj şi autoreglaj) – analiza rezultatelor obţinute permite reglarea şi autoreglarea procesului didactic din partea ambilor actori ;
- *funcţia educativă*, menită să conştientizeze şi să motiveze, să stimuleze interesul pentru studiu, pentru perfecţionare şi obţinerea unor performanţe cât mai înalte.

În învăţământul primar funcţia dominantă este cea educativă. Esenţa schimbărilor inovative din ultimele decenii gravitează în jurul ideii potrivit căreia, într-un context şcolar cotidian, evaluarea şcolară trebuie să fie *formativă* şi „să fie concepută din ce în ce mai mult ca parte integrantă a procesului de învăţare şi jalon al acesteia" (Abernot, 1996, p. 5). În prezent este în ascensiune *evaluarea formatoare*, care instituie evaluarea ca modalitate eficientă a unei învăţări autoreglante. Prin urmare, evaluarea formativă şi evaluarea formatoare instituie evaluarea ca mijloc de formare a elevului şi permit observarea evoluţiei competenţelor sale.

Funcţia educativă a evaluării este prioritară, la ora actuală, în ciclul primar. Funcţia educativă este cea care dă specificitate acestui domeniu. Desigur, şi funcţia selectivă este prezentă în anumite împrejurări. Pornim însă de la imperativul potrivit căruia evaluării în învăţământul primar nu trebuie să-i fie proprie în exces funcţia selectivă, care stimulează competiţia dură, ce conduce inevitabil la ierarhizarea şi clasificarea elevilor.

20.3.1.2. Modernizarea „obiectului" evaluării

Dintotdeauna evaluarea şcolară a vizat elevul în complexitatea personalităţii sale. Au reprezentat „obiect" al evaluării dimensiunile intelectuală, morală, estetică, fizică, profesională, precum şi dezvoltarea unor capacităţi şi atitudini care permit integrarea

optimă în viaţa socială si profesională. În mod explicit sau implicit, aceste perspective educaţionale şi deopotrivă de evaluare au fost formulate în documente juridice, în publicaţii de specialitate, în documente curriculare. Spre exemplificare, prezentăm un fragment dintr-un articol din revista *Amicul şcoalei* din decembrie 1929, în care erau definite într-un limbaj academic, elevat, de specialitate, modern din punct de vedere pedagogic, „ţintele" educaţiei şcolare şi implicit un set de „indicatori" valabili pentru evaluările elevilor.

> Din ce în ce înţelegem tot mai bine adevăratul rost al şcoalei. Convingerile întemeiate pe experienţa noastră şi a altora, confirmate mereu de progresul ştiinţei şi artei educaţiunii, să ne conduca în tot lucrul nostru, în concepţia şcoalei nouă, progresul nu se mai măsoară după mulţimea cunoştinţelor seci, înmagazinate, ci după aptitudinile de aplicare a lor la trebuinţele vieţii, după dispozţiunile ceele le creează în vederea pregătirii lor pentru viaţă, după atitudinile ce ei înţeleg să le ieie în diferite situaţii ale lor, manifestate în plasticitatea funcţiunilor gândirii şi-n raportarea dreaptă a elementelor cu cari lucrează, pentru înlăturarea greutăţilor ce pot să le steie în cale.

Pedagogia românească din ultimele decenii ale secolului trecut a clasificat rezultatele şcolare ale elevilor care, de regulă, sunt supuse procesului evaluativ astfel : cunoştinţe acumulate de elev şi integrate ; capacităţi de operare şi aplicare a achiziţiilor ; capacităţi intelectuale ; conduite şi trăsături de personalitate (I.T. Radu, I. Cerghit, C. Cucoş).

Literatura pedagogică din ultimii ani menţionează următoarele tipuri de rezultate şcolare ce trebuie evaluate, formulate progresiv astfel : abilităţi, capacităţi, competenţe (Joiţa, 2002). „Obiectul" evaluării moderne la nivel primar este reprezentat de procesul şi/sau produsul învăţării. Având în vedere faptul că evaluarea la acest nivel este predominant formativă, „obiectele" acestui tip de evaluare corespund proceselor de realizare a produselor învăţării, adică mijloacelor cognitive utilizate de elev atunci când îşi pune competenţa în practică". „Obiectivele educaţiei cognitive nu pot fi formulate decât în termeni, în sens progresiv, de deprinderi, priceperi, abilităţi, competenţe (cognitive şi metacognitive). Ele devin şi referenţiale pentru curriculumul proiectat, pentru ca elevul să poată dovedi (prin evaluare – n.n.) ce ştie, la ce nivel, cum cunoaşte, cum utilizează mecanismele specifice, cum îşi perfecţionează propria activitate cognitivă" (Joiţa, 2002, p. 81).

În practica şcolară modernă ceea ce urmează să fie evaluat („obiectul" evaluării) este specificat *pe bază de competenţe*. Acest tip de specificare este din ce în ce mai prezent în majoritatea sistemelor de învăţământ, inclusiv în cel românesc. Evaluarea pe bază de competenţe este „ţinta" modernă în educaţie. Ea vizează funcţionarea cognitiv-acţională (Cerghit, 2008, p. 356). Competenţele generale şi competenţele specifice identificabile în programa fiecărei discipline din planul cadru de învăţământ primar vizează competenţe, capacităţi, subcapacităţi şi performanţe ce urmează a fi dezvoltate şi, respectiv, evaluate pe parcursul şi la sfârşitul diverselor perioade de timp pentru care acestea au fost definite. Pedagogia competenţelor necesită reconstrucţia evaluării din perspectiva educaţiei cognitive, care vizează formarea competenţelor elevilor din ciclul primar (şi nu numai), în concordanţă cu anumite profile.

20.3.1.3. Modernizarea operaţiilor evaluării

Cele trei operaţii se justifică numai împreună. Pentru că „măsurarea există în vederea aprecierii, iar aprecierea este indispensabilă luării unei decizii" (Cerghit, 2008).

Tendinţa la ora actuală este de trecere în plan secund a operaţiei de măsurare în favoarea aprecierii, pe fondul tranziţiei de la evaluarea cantitativă (bazată predominant pe măsurare) la evaluarea calitativă, bazată în principal pe apreciere. În acelaşi timp, specialiştii fac recomandarea de a disocia ce se poate măsura de ceea ce trebuie doar apreciat.

Dacă luăm ca referinţă diversele taxonomii ale obiectivelor educaţionale, măsurarea rezultatelor şcolare ale elevilor care vizează obiective simple (achiziţii de cunoştinţe, aplicare – deci inclusiv nivelul al treilea din domeniul cognitiv al lui Bloom) se poate realiza cu mai multă precizie. Aceste rezultate au aspect predominant cantitativ şi comportamental. Celelalte obiective – de analiză, de sinteză, de evaluare – implică anumite dificultăţi de măsurare. La aceste niveluri intervine, în mod deosebit, *calitatea* prestaţiilor, pentru care sunt necesare referiri calitative privind prestaţiile elevilor.

Cele trei operaţii se află într-o strânsă interdependenţă. Evaluare înseamnă : *măsurare + apreciere + decizie*. Modernizarea sistemului de evaluare implică modernizarea acestor trei operaţii. „Împreună ele presupun un sistem de concepţii, de tehnici de măsurare, de criterii de apreciere obiectivă şi coerentă, de standarde în vederea adoptării unor decizii de calitate" (Radu, 1999).

20.3.1.4. Modernizarea strategiilor de evaluare

Din perspectiva modernizării strategiilor evaluative în ciclul primar, considerăm că tendinţele dominante sunt următoarele :

- asigurarea unei complementarităţi mai mari între evaluarea iniţială, evaluarea formativă şi evaluarea sumativă ;
- tranziţia de la evaluarea normativă/comparativă la evaluarea criterială.

20.3.1.4.1. Evaluarea iniţială – evaluarea formativă – evaluarea sumativă

La nivelul învăţământului primar, indiferent dacă este vorba de evaluarea curentă sau de evaluările naţionale, rezultatele sunt folosite pentru reglarea procesului didactic, pentru ameliorarea strategiilor instructiv educative sau pentru dezvoltarea unor practici generatoare de succes.

În context cotidian evaluarea iniţială, cea formativă şi cea sumativă se află într-o relaţie de strânsă complementaritate.

Evaluarea iniţială asigură pregătirea optimă a oricărui program instructiv-educativ. Rezultatele evaluării iniţiale permit :

- cunoaşterea nivelului de realizare a învăţării prealabile, a nivelului comportamentului cognitiv iniţial ;
- determinarea liniei de pornire a elevilor, dar şi a cadrelor didactice şi a altor factori educaţionali la începutul unui program de instruire (an şcolar, intrare în clasa I, în ciclul gimnazial sau liceal etc.) ;

- identificarea premiselor/bazelor favorabile unei noi învăţări (cunoştinţe, abilităţi, capacităţi) ;
- refacerea sau remedierea unei stări de fapt prin aplicarea unui program adecvat de recuperare sau de refacere a noţiunilor fundamentale ce vor fi implicate în susţinerea învăţării viitoare, pentru a omogeniza oarecum fondul de cunoştinţe şi abilităţi indispensabile unui nou parcurs (Cerghit, 2008).

Evaluare formativă se asociază cu promovarea unei noi maniere de a interpreta şi practica evaluarea şcolară. Evaluarea formativă este acel tip de evaluare care se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic, „este frecventă sub aspect temporal şi are ca finalitate remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi" (Bloom). „Evaluarea formativă nu-l judecă şi nu-l clasează pe elev. Ea compară performanţa acestuia cu un prag de reuşită stabilit dinainte" (Meyer, 2000, p. 25).

În virtutea aceluiaşi mod de a gândi şi a acţiona, *evaluarea formativă* devine un mijloc de formare a elevului, fiind parte integrantă din procesul de învăţare. Ea este în progres. Evaluarea modernă este prin excelenţă formativă, integrată procesului de învăţare. După aprecierea specialiştilor în domeniu, conceptul care a modificat întreaga pedagogie a ultimelor decenii şi care nu şi-a epuizat încă resursele este cel de *evaluare formativă*. În concepţia lui Scriven, cel care a propus termenul în 1967, evaluarea formativă este mai mult decât o tehnică : *este o stare de spirit* pe care profesorul şi elevul, dar şi instituţiile şcolare trebuie s-o adopte. Această concepţie participă la formarea unui ansamblu de atitudini pe care şcoala trebuie să le adopte pentru a le promova (Abernot, 1996, p. 108).

Evaluarea formatoare este considerată forma perfectă/desăvârşită a evaluării formative. Reprezintă o etapă nouă, superioară de dezvoltare a evaluării formative, care „va fi funcţională odată cu instaurarea obiectivului de asumare de către elevul însuşi a propriei învăţări : la început conştientizarea, eventual negocierea obiectivelor de atins şi apoi integrarea de către subiect a datelor furnizate prin demersul evaluativ în administrarea propriului parcurs. *Caracteristica dominantă a evaluării formatoare este de a însoţi şi de a facilita învăţarea*. Din acest punct de vedere, evaluarea formatoare este o formă desăvârşită a evaluării formative. Această concepţie, calificată drept *evaluare formatoare*, are drept scop *promovarea activităţii de învăţare ca motor* motivaţional pentru elev, precum şi ca sprijin în conştientizarea metacognitivă (…). Ajungem astfel la (…) autoreglare" (Vogler, 2003, p. 82).

Evaluarea formativă are ca finalitate „remedierea lacunelor sau erorilor săvârşite de elevi" (Bloom). Este benefică atât pentru activitatea elevului cât şi pentru activitatea cadrului didactic.

Consecinţe în planul activităţii elevului :

- îi oferă o confirmare (feedback) a învăţării în mod operativ şi frecvent ;
- îl ajută să depisteze dificultăţile şi să le depăşească ;
- îi sugerează proceduri de corecţie sau de remediere imediată ;
- îl informează asupra comportamentelor sale cognitive intermediare care îl conduc spre cele terminale ;
- elevul nu este judecat, nu primeşte note sau calificative, nu este supus clasificării ;
- încurajează punerea de întrebări şi reflecţia sau motivează şi stimulează eforturile de învăţare ;
- sprijină efortul de autoevaluare etc.

Consecinţe în planul activităţii profesorului :

- acesta beneficiază de un feedback imediat despre pertinenţa şi performanţele demersului său didactic ;
- poate detecta dificultăţi, confuzii, greşeli, intervenind imediat pentru ameliorarea situaţiei ;
- oferă posibilitatea tratării diferenţiate a elevilor etc.

Evaluarea sumativă este benefică pentru că furnizează informaţii de bilanţ în vederea :

- diagnosticării într-o formă globală a realizării obiectivelor generale ale unei programe sau părţi a programei a rezultatelor înregistrate de elev la sfârşitul unei perioade de învăţare în raport cu aşteptările sau obiectivele stabilite iniţial ;
- certificării sau recunoaşterii atingerii unui nivel de pregătire, dobândirii unor competenţe ;
- adaptării unor decizii legate de promovarea/nepromovare, acceptare/respingere, acordarea/neacordarea unei diplome etc ;
- clasificării/ierarhizării sau diferenţierii elevilor ;
- confirmării sau infirmării eficienţei prestaţiei cadrelor didactice etc. (Cerghit, 2008 ; Radu, 1999).

Evaluarea sumativă este în corelaţie atât cu evaluarea formativă, cât şi cu evaluarea iniţială. Cele trei tipuri de strategii se află într-o strânsă relaţie de interdependenţă şi complementaritate.

20.3.1.4.2. Evaluarea criterială *versus* evaluarea normativă în învăţământul primar

Tendinţa evidentă, atât în teoria, cât şi în practica educaţională, este de deplasare a accentului de la evaluarea comparativă, clasificatorie spre evaluarea care are la bază obiectivele educaţionale (evaluare criterială).

Strategiile instructiv-educative care se construiesc pe această concepţie sunt *strategii normative, comparative.* Elevii sunt comparaţi, clasaţi, ierarhizaţi în clasă.

Strategiile criteriale de evaluare au la bază evaluarea prin obiective educaţionale. Esenţa acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi fineţe a ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanţa minimă acceptată", care exprimă pragul de reuşită a unui elev într-o anumită situaţie educaţională.

În învăţământul românesc sunt elemente concrete care atestă tendinţa de înlocuire a evaluării comparative cu evaluarea prin obiective. Astfel :

- În învăţământul primar, după adoptarea *Curriculumului Naţional* în 1998, elevii nu mai sunt premiaţi, clasaţi la finalul anului şcolar, ci fiecare dintre ei primeşte diplomă pentru rezultate deosebite la disciplinele la care a obţinut calificativul „Foarte bine". Această diplomă atestă faptul că elevul respectiv a obţinut performanţe deosebite nu în raport cu ceilalţi colegi, ci în raport cu obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă ale disciplinei de studiu.
- Toate programele disciplinelor din ciclul primar au definite *competenţe generale* şi *competenţe specifice*, care exprimă în ultimă instanţă standarde unitare şi obligatorii

pentru toţi elevii din România. În virtutea acestei filosofii, elevul trebuie să fie apreciat în funcţie de gradul de realizare a obiectivelor prestabilite.

20.3.1.5. Modernizarea referenţialului în evaluare

20.3.1.5.1. Structura referenţialului în evaluarea şcolară

Punerea în „acţiune" a celor trei operaţii ale evaluării : măsurarea, aprecierea şi decizia presupune raportarea la un *referenţial*, la un *sistem de referinţă*.

La nivelul învăţământului primar referenţialul în evaluare se construieşte pe două paliere :

1. *referenţialul construit pentru situaţii evaluative de anvergură* : evaluarea elevilor din clasa pregătitoare, evaluările naţionale la clasele a II-a, a IV-a ; acest tip de referenţial este construit de instituţii de specialitate şi experţi având la bază metodologii complexe ;
2. *Referenţialul construit de cadrele didactice la clasă, pentru situaţii evaluative reprezentative* : final de capitol, evaluări sumative, final de an şcolar, de ciclu de învăţământ etc.

Referenţialul construit pentru cele două situaţii evaluative concrete prezentate mai sus este alcătuit din următoarele elemente structurale :

a. *criterii de referinţă* ;
b. *indicatori de performanţă* ;
c. *descriptori de performanţă*.

Un criteriu de referinţă este constituit dintr-un *fascicul de indicatori de performanţă*. Aceşti indicatori sunt de fapt *caracteristicile concrete* ale competenţei supuse evaluării. *Descriptorii de performanţă* oferă *indicii privind calitatea* produsului/produselor în care se materializează competenţa evaluată. Pentru ca o competenţă să fie evaluată, trebuie transpusă într-un sistem de performanţe regăsibile în produse şcolare complexe.

20.3.1.5.2. Tipologia modelelor de determinare a sistemelor de referinţă

În funcţie de tipul de abordare a evaluării (normativă sau criterială), literatura pedagogică ne oferă cel puţin două perspective de determinare a sistemelor de referinţă.

1. *Perspectiva axelor polare*

Activitatea de învăţare a elevilor a fost şi este evaluată, în mod tradiţional, prin raportare la cel puţin *patru tipuri de criterii* principale, dispuse pe două axe polare (Radu, Cerghit, *op. cit.*, p. 303). Acestea sunt :

Axa 1 : Norma/media clasei (norma statistică a clasei respective) sau standardele procentuale locale, naţionale sau internaţionale *versus* norma individuală (raportarea elevului la sine însuşi).

Axa 2 : Raportarea la obiective (evaluarea criterială) *versus* raportarea la conţinutul sau norma programei.

2. *Perspectiva criterială*
   Are la baza patru modele succesive de interpretare a criteriilor de evaluare (Roegier, 2004, p. 71 şi urm.) :
   1. „criteriu = prag de reuşită în învăţare” ;
   2. „criteriu = reuşita în realizarea unui obiectiv operaţional” ;
   3. „criteriu = reper în realizarea şi reuşita unei sarcini de învăţare” ;
   4. „criteriu = calitate a procesului şi produsului învăţării de către elev”.

20.3.1.6. Modernizarea metodelor de evaluare

20.3.1.6.1. Etimologie

Pedagogia ultimelor decenii a clasificat invariabil metodele de evaluare în „tradiţionale” şi „alternative”, numite impropriu uneori şi „moderne”. S-a adăugat de fiecare dată, cu intenţie declarată, necesitatea complementarităţii celor două categorii de metode.

Etimologic, termenul „metodă” , provenit din gr. *methodos* (compus din *odos* = cale şi *metha* = către, spre), înseamnă „drum care duce spre…”, „cale de urmat” în vederea aflării adevărului. Sintagma „metode de evaluare” se referă îndeosebi la modalităţile prin care este evaluat elevul. Metoda de evaluare reprezintă, de fapt, calea de acţiune comună profesor-elevi care conduce la punerea în aplicare a oricărui demers evaluativ, în vederea colectării, prelucrării şi valorificării în diverse scopuri a informaţiilor privind procesul şi produsul învăţării.

20.3.1.6.2. Tipologia metodelor de evaluare

Criteriul folosit cel mai frecvent în clasificarea metodelor de evaluare este cel cronologic/istoric. În funcţie de acest criteriu, lucrările de specialitate reprezentative în domeniu clasifică metodele de evaluare în două mari categorii :

1. *Metode tradiţionale de evaluare :*
   - evaluarea orală ;
   - evaluarea scrisă ;
   - evaluarea prin probe practice ;
   - testul docimologic.

2. *Metode alternative şi complementare de evaluare* :
   - observarea sistematică a comportamentului elevului faţă de activitatea şcolară ;
   - portofoliul ;
   - investigaţia ;
   - proiectul ;
   - autoevaluarea etc.

Această clasificare este una relativă, flexibilă şi corespunde tendinţelor şi caracteristicilor etapei actuale de analiză şi interpretare a fenomenului evaluativ din învăţământ.

Lucrări de specialitate de prestigiu în domeniul evaluării şcolare scot cu pregnanţă în evidenţă câteva caracteristici sau cerinţe privind schimbarea de accent, cerinţele de aplicare şi de valorificare în complementaritate a celor două categorii de metode tradiţionale şi alternative (I.T. Radu, C. Cucoş, I. Cerghit, M. Manolescu). Iată câteva

dintre aceste priorităţi cognitive şi acţionale privind modernizarea în complementaritate a metodelor tradiţionale şi alternative de evaluare.

- Conştientizarea faptului că atât metodele tradiţionale de evaluare, cât şi cele alternative au avantaje şi dezavantaje ; acestea trebuie cunoscute, identificate, corectate sau valorizate în noile contexte educaţionale.
- Pedagogia competenţelor pune un mai mare accent pe învăţarea ca proces mai degrabă decât pe învaţarea ca produs ; în consecinţă, trebuie identificate şi valorizate optim valenţele acţionale pe care le presupun metodele alternative de evaluare comparativ cu metodele tradiţionale, centrate îndeosebi pe memorare, recunoaştere, reproducere etc.
- Afirmaţia profesorului Ioan Cerghit potrivit căreia când discutăm despre metode „vechi" sau „noi" trebuie să fim raţionali, să acţionăm cu prudenţă, pentru că „nu tot ceea ce este vechi este şi perimat, după cum nici tot ceea ce este nou este şi valoros".
- Metodele alternative de evaluare, care se asociază în mai mare masură pedagogiei competenţelor, oferă atât cadrului didactic, cât şi elevului posibilitatea de a îmbina funcţiile formativă, informativă, dar mai ales acţională ale evaluării. Evaluările naţionale, dar şi cele comparative internaţionale au ca deziderat principal/major să pună în evidenţă ce pot să facă elevii cu ceea ce au învăţat.

20.3.1.7. Proiectarea şi realizarea probelor de evaluare. Prelucrarea rezultatelor

20.3.1.7.1. Repere conceptuale. Tipologie

Itemii, tehnicile şi instrumentele de evaluare sunt intim asociate. *Instrumentul* se compune din *itemi*, care solicită *tehnici* de declanşare/prezentare/redactare a răspunsurilor. Itemul pedagogic reprezintă cerinţa, întrebarea la care trebuie să răspundă elevul ; este un element al unei probe de evaluare sau al unui test pedagogic, deci al instrumentului de evaluare.

Tipologia itemilor de evaluare este foarte diversă. Literatura de specialitate oferă mai multe clasificări ale itemilor. Criteriile invocate mai frecvent şi folosite de specialişti de marcă în domeniu sunt :

Criteriul asigurării obiectivităţii în notarea sau aprecierea elevilor.

După acest criteriu, identificăm :

1. itemi obiectivi ;
2. itemi semiobiectivi ;
3. itemi subiectivi (I.T. Radu, A. Stoica, Y. Abernot, Andre de Peretti etc.).

1. *Itemii obiectivi* sunt de *trei tipuri* :
   - itemi cu alegere multiplă ;
   - itemi cu alegere dual㠻
   - itemi tip pereche/ de asociere.

2. *Itemii semiobiectivi* sunt :
   - *Itemi cu răspuns scurt*, cu următoarele variante : întrebarea clasică, exerciţiul, chestionarul cu răspunsuri deschise scurte, textul indus ;
   - itemi de completare, cu următoarele variante/forme : textul lacunar, textul „perforat" ;
   - întrebarea structurată.

3. *Itemii subiectivi* solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate. Redactarea răspunsului solicită mobilizarea cunoştinţelor şi abilităţilor care iau forma unor structuri integrate şi integrative. Solicitările formulate de cadrul didactic şi răspunsurile elevilor se caracterizează prin aspectul lor integrativ. Formularea răspunsului la un item subiectiv acoperă toate tipurile de obiective.
   Itemii subiectivi sunt de două feluri :
   1. *itemul tip rezolvare de problemă* ;
   2. *Itemul tip eseu (eseu structurat sau semistructurat*, *eseu liber – nestructurat)*.

20.3.1.7.2. Algoritmul elaborării unei probe de evaluare

Varianta A

Pentru o unitate de învăţare din ciclul primar, algoritmul elaborării unei probe ar putea parcurge următoarele etape :

1. *precizarea obiectivelor de evaluare sub forma unui set de competenţe* ce urmează a fi dobândite de elev ; acestea devin standarde de performanţă ce urmează a fi evaluate pe parcursul şi la finalul programului respectiv de instruire ;
2. *stabilirea unităţilor de conţinut corespondente*, necesare pentru dobândirea şi consolidarea de către elev/elevi a competenţelor stabilite ;
3. *construirea dispozitivului de evaluare, a instrumentului/instrumentelor specifice, construirea matricei de specificaţii* ;
4. *elaborarea grilelor şi baremelor de corectare şi notare* a performanţelor/produselor elevilor ;
5. *aplicarea probelor, prelucrarea şi analiza informaţiilor despre procesul şi produsul învăţării elevilor* ;
6. *transmiterea, comentarea şi analiza rezultatelor* împreună cu elevii etc. ;
7. *valorificarea rezultatelor şi stabilirea „deciziilor" ameliorative.*

Varianta B

În context cotidian algoritmul prezentat mai sus privind elaborarea unei probe de evaluare poate fi simplificat, integrând trei etape care respectă în acelaşi timp cerinţele de rigoare şi de coeziune conceptuală, de construcţie şi de interpretare în funcţie de semnificaţiile acestui tip de evaluare.

Etape :

1. *precizarea obiectivelor de evaluare sub forma unui set de competenţe* şi/sau competenţe proprii unităţii de învăţare respective ;
2. *formularea itemilor în concordanţă cu obiectivele de evaluare stabilite* ;
3. *elaborarea baremului de corectare şi/sau de notare, cu raportare la fiecare item în parte.*

20.3.1.7.3. Prelucrarea rezultatelor probelor de evaluare

Teoria şi practica didactică ne propun mai multe modalităţi tehnice de prelucrare şi de prezentare/vizualizare a rezultatelor elevilor obţinute la probele de evaluare. Prezentăm în continuare două dintre acestea.

- matricea itemi-elev, dezvoltată de I.T. Radu (*Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, *Evaluarea în procesul didactic*, 1999) ;
- matricea obiective-elev (M. Manolescu, *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*, 2002).

Matricea ITEMI-ELEV

Acesta este un tabel cu dublă intrare (o matrice). Rezultatele unei probe de evaluare sunt consemnate/înregistrate într-un tabel unde coloanele indică întrebările (itemii), iar pe rânduri sunt înregistraţi elevii ; pentru fiecare elev se marchează scorurile/punctele obţinute la fiecare întrebare în parte. (Radu, op. cit).

Totalurile pe rânduri însumează performanţele elevilor, delimitând starea de reuşită, iar pe coloane rezultă gradul de însuşire a fiecărui conţinut esenţial verificat prin întrebarea respectivă.

Întrebări	Întrebări								Total
Elevi	1	2	3	4	5				
A	–	x	–	–	x				
B	x	–	–	–	x				
C					x				
Total									

Criteriul de apreciere a reuşitei/nereuşitei îl constituie norma propusă de unii autori (Caverni şi Noizet), adică 70-75%, ceea ce înseamnă că elevul care a dat răspunsuri acceptabile la cel puţin 70% din întrebări înregistrează reuşită. Pe coloană, itemul la care 70% din răspunsuri sunt acceptate poate fi considerat învăţat satisfăcător de către toţi elevii clasei (Radu, 1988, p. 241).

Matricea OBIECTIVE-ELEV

Acest instrument de vizualizare şi de analiză a rezultatelor elevilor este centrat pe obiective, şi nu pe conţinuturi.

Pentru întocmirea acestei matrici se procedează în felul următor : cadrul didactic identifică şi numerotează obiectivele operaţionale pe care doreşte să le *evalueze* fie în funcţie de ordinea cronologică a apariţiei, fie după gradul de complexitate. Apoi, acestea se trec într-un tabel pe orizontală, iar pe verticală se trec elevii clasei. Totalurile pe orizontală indică numărul de obiective realizate de fiecare elev, iar totalurile pe coloane indică măsura în care fiecare obiectiv a fost realizat (Abernot, 1996, p. 69).

Obiective / Elevi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Totaluri pe elev de la 10 obiective
A	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
B	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
C	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Totaluri pe obiective la 25 elevi	25	20	15		10	…	…	0	…		

Această matrice are avantajul că evidenţiază dificultăţile clasei, dar şi pe cele ale fiecărui elev şi permite adoptarea drumului de urmat în învăţare (0 înseamnă obiectiv nerealizat şi 1 înseamnă obiectiv realizat).

20.3.2. *Evaluările Naţionale din învăţământul primar*

20.3.2.1. Legea Educaţiei Naţionale cu privire la evaluările elevilor din clasa pregătitoare, clasa a II-a şi clasa a IV-a

Evaluările naţionale şi internaţionale sunt probe pedagogice mai/bine elaborate! Caracteristica esenţială declarată a evaluărilor naţionale şi internaţionale o reprezintă capacitatea elevilor de a pune în practică ceea ce au învăţat. Este vorba de „alfabetizarea funcţională" a celor ce se află pe băncile şcolii. Adoptarea deciziei de participare a României la evaluările naţionale şi internaţionale se înscrie într-un context mai larg, naţional şi internaţional. „Pilotajul" şcolii prin evaluare a devenit o realitate şi se manifestă atât la nivel de macrosistem, cât şi la nivel micro. Dispozitivele de evaluare au din ce în ce mai mult un rol major în reglarea sistemelor educative. Astăzi evaluarea standardizată a devenit un instrument de pilotaj al procesului instructiv - educativ. Evaluările de acest tip se preocupă de evaluarea elevilor, a performanţelor instituţiilor şcolare, a sistemelor educative" (Maroy, 2013, p. 33).

Evaluările comparative internaţionale, dar şi cele naţionale au pus cu pregnanţă în evidenţă decalajul masiv dintre rezultatele elevilor din diverse ţări, zone geografice sau socioeconomice. Analiza rezultatelor şcolare realizată în diverse ţări pune în evidenţă o anumită scindare a rezultatelor elevilor între o „elită" restrânsă numeric şi o „masă" de elevi de nivel mediocru şi scăzut.

Cadrul normativ care reglementează proiectarea, realizarea şi valorificarea evaluărilor la clasa pregătitoare, clasa a II-a şi clasa a IV-a în ţara noastră este precizat de Legea Educaţiei Naţionale (LEN) nr. 01/2011. Iată ce ne precizează aceasta:

„La finalul clasei pregătitoare, cadrul didactic responsabil întocmeşte, în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului, un raport de evaluare a dezvoltării fizice, socioemoţionale, cognitive, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare.

La finalul clasei a II-a, fiecare şcoală, în baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului, organizează şi realizează evaluarea competenţelor fundamentale: scris-citit şi matematică. Rezultatele evaluării şi planurile individualizate se comunică părinţilor elevilor şi constituie documente din portofoliul educaţional al elevului.

„La finalul clasei a IV-a, *Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului* realizează, prin eşantioane, o evaluare la nivel naţional a competenţelor fundamentale dobândite în ciclul primar, după modelul testărilor internaţionale, pentru diagnoza sistemului de învăţământ la nivelul primar".

20.3.2.2. Evaluarea elevilor din clasa pregătitoare. Sistemul metodologic

Scopul principal al introducerii clasei pregătitoare în sistemul românesc de învăţământ îl reprezintă facilitarea adaptării copilului la mediul şcolar, asigurarea unui debut şcolar de succes. Clasa pregătitoare reprezintă puntea de legătura dintre grădiniţă şi clasa I. Principiile care stau la baza evaluării elevilor la sfârşitul clasei pregătitoare sunt următoarele : acces egal şi echitate pentru toţi elevii ; respect pentru diversitate ; incluziune şi nediscriminare ; calitate şi profesionalism ; parteneriat" (Manolescu, 2013, p. 22). Evaluarea elevilor din clasa pregătitoare are o serie de caracteristici cu care o aseamănă în acelaşi timp şi o diferenţiază faţă de evaluarea din grădiniţă, dar şi de evaluarea din clasele I-IV.

- Cele trei forme de evaluare (iniţială, formativă şi sumativă) a elevilor din clasa pregătitoare acţionează în complementaritate, fiecare având funcţii specifice şi aducând beneficii întregului proces de adaptare a copilului.
- Ca metodă, este deosebit de importantă observaţia sistematică a comportamentului elevilor, aceasta reprezentând o bază şi pentru celelalte metode utilizate. Doar astfel profesorul poate cunoaşte capacitatea de acţiune şi de relaţionare a elevului şi poate descoperi abilităţi pe care copilul le prezintă în activităţile zilnice.
- Cadrul didactic trebuie să identifice dificultăţile copiilor, să îmbunătăţească sau chiar să schimbe strategiile utilizate în conformitate cu nevoile celor mici şi să ofere feedback personalizat fiecărui elev.
- Rezultatele evaluării nu trebuie comparate cu rezultatele altor elevi, ci cu rezultatele proprii, progresul în învăţare al unui copil este individual, nu colectiv, etichetarea unui elev fiind exclusă ;
- Evaluarea trebuie să fie prezentă în toate activităţile întreprinse de elevi (lecţii, activităţi extracurriculare, jocuri etc.) şi trebuie să urmărească dezvoltarea cognitivă, fizică, socioemoţională.
- Evaluarea nu urmăreşte ierarhizarea elevilor, ci stabilirea nivelului cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor acestora, necesare pentru a aborda cu succes clasele următoare.
- Atmosfera în care se desfăşoară evaluarea este importantă. Stările emoţionale negative repetate, stresul pot provoca probleme deosebite şi pot condiţiona implicarea elevilor în activităţi.
- La începutul anului şcolar se determină nivelul la care se află fiecare standard al domeniului, fără a ierarhiza elevii. Rezultatele reprezintă informaţii valoroase doar pentru cadrul didactic responsabil în vederea planificării procesului de învăţare.
- Evaluarea la sfârşitul clasei pregătitoare este realizată prin întocmirea de către cadrul didactic responsabil a RED – Raportul de evaluare a dezvoltării fizice, socioemoţionale, cognitive, a limbajului şi a comunicării, precum şi a dezvoltării capacităţilor şi atitudinilor de învăţare la finalul clasei pregătitoare.
- RED se întocmeşte, se completează şi se valorifică pe baza metodologiei elaborate de Ministerul Educaţiei.
- Raportul de evaluare la finalul clasei pregătitoare este structurat pe următoarele secţiuni : date de identificare ale elevului ; domenii de dezvoltare : dezvoltare fizică, dezvoltare socioemoţională, dezvoltare cognitivă, dezvoltarea limbajului şi a comunicării, dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor de învăţare ; principalele aspecte

vizate pentru fiecare domeniu de dezvoltare în dreptul cărora cadrul didactic responsabil consemnează, pe baza documentelor-suport, nivelul achiziţiei : „realizat" sau „în curs de realizare" ; aprecieri şi recomandări.
- Raportul de evaluare reprezintă oglinda întregului proces de evaluare desfăşurat pe parcursul clasei pregătitoare. Acesta va fi completat în luna mai de cadrul didactic care predă la clasă.
- Evaluarea are ca scop identificarea competenţelor specifice dobândite de elevii aflaţi la finalul clasei pregătitoare, competenţe prevăzute în programele şcolare în vigoare pentru clasa pregătitoare.
- Pentru evaluarea sumativă se acordă o perioadă mai mare de timp pentru a evita suprasolicitarea elevilor ; se va evalua fiecare standard, urmărind indicatorii şi nivelurile minime menţionate în tabel.
- În cadrul orelor de consiliere cu părinţii, va fi prezentat nivelul de dezvoltare atins de fiecare elev, precizând punctele forte şi pe cele slabe, aspectele care trebuie îmbunătăţite în dezvoltarea copilului.
- Raportul nu urmăreşte etichetarea sau clasificarea şi nici compararea unui elev cu altul, ci oferă o imagine a creşterii şi dezvoltării copilului. El permite depistarea eventualelor dificultăţi de învăţare şi adoptarea unor măsuri de remediere. Scopul întocmirii raportului de evaluare a dezvoltării la finalul clasei pregătitoare este reprezentat de orientarea şi optimizarea procesului educativ în vederea adaptării elevilor la solicitările de tip şcolar (Sursa ? ? ? ? ? ?).

20.3.2.3. Evaluarea elevilor la finalul clasei a II-a

Scopul evaluării elevilor la finalul clasei a II-a, aşa cum rezultă din raportul naţional Evaluarea competenţelor fundamentale la finalul clasei a II-a (EN-2015, elaborat de Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare din cadrul Ministerului Educaţiei Naţionale) îl reprezintă elaborarea planurilor individualizate de învăţare ale elevilor pe baza rezultatelor obţinute de aceştia.

Rezultatele evaluării şi planurile individualizate se comunică părinţilor elevilor şi constituie documente din portofoliul educaţional al elevului.

Structura testelor administrate la EN II-2015 este următoarea :

- Primul test vizează evaluarea competenţelor de producere a mesajelor scrise.
- Al doilea test vizează evaluarea competenţelor de receptare a mesajelor citite.
- Al treilea test vizează evaluarea competenţelor de matematică.

Aceste teste trebuie elaborate pe baza programelor şcolare în vigoare. De fapt este vorba de asigurarea unei continuităţi în dobândirea acestor competenţe, de la clasa pregătitoare, trecând prin clasa I şi până la finalul clasei a II-a. Din perspectiva ciclurilor curriculare, această perioadă se suprapune peste ciclul achiziţiilor fundamentale. Am putea considera că evaluarea fiecărui elev parcurge câteva etape, care pornesc de la evaluarea iniţială a elevului în clasa pregătitoare (momentul T zero), evaluarea pe parcursul şi la finalul clasei pregătitoare, ale cărei rezultate sunt consemnate în RED (Raportul de evaluare a dezvoltării), evaluarea continuă/formativă pe durata clasei I şi a II-a şi s-ar putea încheia cu Evaluarea Naţională la finalul clasei a II-a.

20.3.2.4. Evaluarea la finalul clasei a IV-a

Evaluarea elevilor la finalul clasei a IV-a urmăreşte „diagnoza sistemului de învăţământ la nivelul primar". Este „o evaluare la nivel naţional a competenţelor fundamentale dobândite în ciclul primar, după modelul testărilor internaţionale", realizată „prin eşantioane".

Obiectivele evaluării competenţelor fundamentale ale elevilor la finalul ciclului primar sunt :

- evaluarea cunoştinţelor, a capacităţilor şi a deprinderilor de bază la citire şi matematică ale elevilor de clasa a IV-a în scopul informării decidenţilor de politică educaţională cu privire la nivelul învăţământului primar românesc ;
- raportarea performanţelor elevilor testaţi în termeni comparabili cu modul de raportare din evaluările/testările internaţionale pentru această vârstă (prin utilizarea codurilor şi a descriptorilor de performanţă asociaţi codurilor) ;
- obţinerea unui feedback util din partea sistemului, pentru activarea dimensiunii prognostice a evaluării, în vederea proiectării parcursului educaţional ulterior al elevului (respectiv cel din ciclul gimnazial) ;
- informarea într-un mod accesibil şi transparent şi responsabilizarea diferiţilor parteneri educaţionali cu privire la raportarea performanţelor elevilor de clasa a IV-a la standardele curriculare corespunzătoare, pe baza calculării performanţelor medii la nivelul anului 2015 ;
- constituirea unei baze de date comparabile cu evaluările naţionale anterioare, pentru a realiza comparaţii între cohorte ; astfel se va putea determina în viitorul apropiat evoluţia performanţelor şcolare datorate introducerii clasei pregătitoare în învăţământul primar ;
- proiectarea şi validarea pe un eşantion naţional reprezentativ, selectat din cadrul populaţiei de elevi participante, a unor instrumente de evaluare utile cadrelor didactice pentru diversificarea practicilor de la clasă şi pentru compararea performanţelor propriilor elevi cu performanţele medii naţionale.

Proiectarea evaluărilor şi construcţia testelor s-au realizat după modelul proiectării instrumentelor internaţionale". În ceea ce priveşte structura textelor, pentru elevii care au urmat cursurile în limba română se administrează două teste :

- un test care vizează evaluarea competenţelor de înţelegere a textului scris în limba română ;
- un al doilea test, care vizează evaluarea competenţelor de matematică.

Evaluarea Naţională la clasa a IV-a din anul şcolar 2014-2015 se înscrie în seria evaluărilor anterioare din aceeaşi categorie. A fost precedată de evaluările naţionale de la finalul clasei a IV-a realizate în anii 1995, 1998, 2000, 2005, 2007 şi 2009, administrate pe eşantioane naţionale de şcoli şi de elevi, iar în anii şcolari 2011-2012 şi 2012-2013 au fost pilotate pe eşantioane de şcoli şi de elevi.

20.4. Variabilitatea aprecierii rezultatelor şcolare ale elevilor

20.4.1. *Distorsiuni şi divergenţe în evaluarea educaţională*

Este recunoscut faptul că orice evaluare este relativă, fiind influenţată în măsură mai mare sau mai mică atât de subiectivitatea evaluatorului, cât şi de alţi factori. Practica educaţională ne oferă o mare varietate de distorsiuni şi divergenţe care conduc la erori pe care le putem depista cu relativă uşurinţă în analiza oricărui demers evaluativ. Aceste erori au la origini surse diferite, pe care le putem poziţiona pe două coordonate:

- *Profesorul ca sursă a variabilităţii*. Principalele tipuri de distorsiuni sunt: efectul de halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipaţie, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personală constantă, eroarea de logică etc. (Radu, p. 283).
- *Alţi factori critici*: natura disciplinei, definirea deficitară a obiectivelor, selecţia aleatorie a conţinuturilor, stabilirea deficitară sau aleatorie a sistemului referenţial/de criterii, irelevanţa metodelor, tehnicilor şi instrumentelor de evaluare etc. (Potolea, Manolescu, 2005).

Cele mai frecvente erori in evaluarea educaţională se concretizează în:

- judecăţi/aprecieri subiective asupra elevilor, observaţii informale, întâmplătoare şi referinţe indirecte care reduc substanţial fidelitatea evaluărilor.
- bareme de corectare sau chiar standarde absolute prost definite sau inacceptabile.
- evaluări, uneori chiar teze pregătite în grabă, pe „ultima sută".
- probe de evaluare care nu vizează decât o mică parte din programă, omiţând una din regulile fundamentale ale evaluării, şi anume reprezentativitatea conţinuturilor evaluate.
- evaluări centrate pe controlul aspectelor nesemnificative sau al detaliilor mai degrabă decât asupra înţelegerii principiilor de bază şi aplicării abilităţilor importante.
- itemi redactaţi confuz, în aşa manieră încât elevii nu înţeleg întotdeauna ce li se cere sau interpretează eronat datele din cauza ambiguităţii exprimării.
- rupturi între procesul de predare/învăţare şi cel de evaluare.
- dispreţ total faţă de cele mai elementare tehnici de redactare a itemilor şi probelor de evaluare sau folosirea lor improprie (Morissette, 1993, pp. 124, 125).

20.4.2. *Tipuri de erori*

Sunt mai multe tipuri de erori care trebuie evitate:

- *Efectul de halo*. Acesta este consecinţa unei caracteristici a personalităţii umane. Este vorba de tendinţa de a conserva o primă impresie sau de a menţine o primă evaluare a unei persoane chiar şi atunci când se manifestă tendinţa de a o infirma. În situaţiile de acest gen o descriere riguroasă şi precisă a indicilor de stăpânire sau nestăpânire a unei caracteristici, deci o scară descriptivă precisă, obligă evaluatorul să atribuie notele sau calificativele cele mai potrivite şi mai nuanţate.

- *Efectul Pygmalion sau efectul de anticipaţie.* Denumit şi efectul Rosenthal, după numele cercetătorului care l-a descoperit, efectul Pygmalion este reprezentat de fenomenul în care cu cât sunt mai mari aşteptările faţă de un elev, cu atât acesta va obţine o performanţă mai mare (*Pygmalion in the Classroom*). Cadrele didactice creează şi comunică aşteptări înalte faţă de unii elevi. Aceştia se vor comporta în consecinţă în viaţa şcolară, încercând să nu „dezamăgească". Se poate întâmpla însă şi fenomenul invers. Lipsa de încredere, devalorizarea, deprecierea prestaţiei unui elev sau a unor elevi pot conduce la situaţia în care aceştia se vor conforma etichetei deja puse.
- *Efectul de ordine sau efectul de contrast.* Este identic cu ceea ce în psihologie se numeşte „legea contrastului senzorial", care se referă la „scoaterea reciprocă în evidenţă a doi stimuli cu caracteristici opuse" (contrastul cromatic, spre exemplu) (Popescu-Neveanu, Zlate, Creţu, 1995, p. 32). În evaluare, un răspuns prost după un răspuns foarte bun este apreciat ca fiind foarte prost.
- *Ecuaţia sau eroarea personală constantă.* Are drept consecinţă faptul că unii observatori/evaluatori au tendinţa de a nota/aprecia elevii folosind un număr redus de note, aproape întotdeauna aceleaşi. Unii profesori acordă în general note mari, alţii acordă note mici, alţii folosesc notele de mijloc din scara de notare. Există corectori severi, generoşi sau medii. Asemenea situaţii, fluctuante interindividual, pot genera prejudicii elevilor.

Eroarea de logică se produce în etapa conceperii scării de măsurare/verificare/apreciere atunci când se face descrierea caracteristicii urmărite/observate. Uneori instrumentul elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare pentru că persoana care l-a construit nu cunoaşte obiectul măsurării şi neglijează confruntarea cu alţi specialişti. *Este o eroare de congruenţă sau de pertinenţă.* Eroarea se produce de asemenea când observatorul, din neglijenţă sau ignoranţă, nu stabileşte o corespondenţă între ceea ce face elevul şi ceea ce descrie instrumentul de observare (*ibidem*, pp. 196-197).

Bibliografie

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire.* Paris : DUNOD.

Agnes, H. (2008). *Dictionnaire de l'education*. Paris : PUF.

Andresen, B., Brink, K. (2013). *Multimedia in Education. Curriculum*. Moscow : UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Găsit la adresa : http : //iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214723.pdf.

Arenilla, L. (2007). *Dictionnaire de pedagogie et de l'education*. Paris : Bordas/Sejer.

Bârsănescu, Şt. (1939). *Tehnologia didactică. Prelegeri universitare*. Iaşi : Editura Albina Românească.

Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les competences ?* De Boeck Université.

Brândză, Em.M. (1939). *Pedagogie şcolară*. Bucureşti : Editura Cartea Românească.

Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative şi complementare*. Iaşi : Editura Polirom.

Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.) (1988). *Curs de pedagogie*. Universitatea Bucureşti.

CNEE (2014). *Evaluările Naţionale la finalul claselor a II-a, a IV-a şi a VI-a. Raportul administrării. Raport Naţional EN-2014.*

CNEE (2015). *Metodologia de organizare şi desfăşurare a Evaluărilor Naţionale la clasele a II-a, a IV-a şi a VI-a în anul şcolar 2014-2015.*

Cristea, S. (1998). *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cristea, S. (2015). *Dicţionar enciclopedic de pedagogie*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Cucoş, C. (2002). *Pedagogie*. Iaşi : Editura Polirom.
Cucoş, C. (2008). *Teoria şi metodologia evaluării*. Iaşi : Editura Polirom.
De Lansheere, G. (1975). *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
De Landsheere, G. (1977). *Definirea obiectivelor educaţionale*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
De Landsheere, V., De Landsheere, G. (1979). *Definirea obiectivelor educaţiei*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
De Peretti, A. (1996). *Educaţia în schimbare*. Iaşi : Editura Spiru Haret.
Del Rey, A. (2013). *A l'ecole des competences - De l'education a la fabrique de l'eleve performant*. Paris : Le Decouverte/Poche.
Depover, C., Noël, B. (2000). *L'évaluation des competences et des processes cognitifs*. De Boeck Université.
Dupriez, V., Malet, R. (2014). *L'Evaluation dans les systemes scolaires*. Montreal.
Eliade, I.P. (1868). *Elemente de pedagogie şi metodologie teoretică şi practică*. Bucureşti : Editura Imprimeria Statului.
Ettayebi, M., Opertti, R., Jonnaert, Ph. (2008). *Logique de competences et developpement curriculaire*. Paris : L'Armattan.
Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative reinterogée*. Bruxelles : De Boeck.
Guimard, Ph. (2010). *L'evaluation des competences scolaires*. Paris : Presses Universitaires de Rennes.
Ionescu, M., Radu, I. (1995). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca : Editura Dacia.
Joiţa, E. (2002). *Educaţia cognitivă*. Iaşi : Editura Polirom.
Manolescu, M. (2002). *Evaluarea şcolară – un contract pedagogic*. Bucureşti : Editura Fundaţiei Dimitrie Bolintineanu.
Manolescu, M. (2004). *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie*. Bucureşti : Editura Meteor.
Manolescu, M. (2005). *Evaluarea şcolară. Metode, tehnici, instrumente*. Bucureşti : Editura Meteor Press.
Manolescu, M. (2015). *Referenţialul în evaluarea şcolară*. Bucureşti : Editura Universitară.
Manolescu, M. (coord.) (2013). *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*. Bucureşti.
Maroy, Chr. (2013). *Politiques et outils de „l'école de la performance" : accountability, régulation par les résultats et pilotage*. În Chr. Maroy, *L'ecole a l'eprove de la performance,* Bruxeles : De Boek Superior.
Maubant, P., Groux, D., Roger, L. (2012). *Cultures de l'evaluation et derives evaluatives*. Sherbrooke : l'Harmatan.
MEN (1998). *Reforma sistemului de evaluare şi examinare*. Bucureşti : Editura Şcoala Românească.
Curriculum Naţional MEN, CNC (1998) - *Cadru de referinţă*. Bucureşti : Editura Corint. În Legea Educaţiei nr 1/ 2011.
Meyer, G. (2000). *De ce şi cum evaluăm*. Iaşi : Editura Polirom.
Morandi, F., Borderie, R. (2010). *Dictionnaire de Pedagogie*. Paris : Nathan.
Morissette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire*. Les Presses de l'Université Lavol.
Muster, D. (coord.) (1970). *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Muster, D. (coord.) (1971). *Fişe pedagogice*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Neacşu, I. (coord) (2013). *Ghid de evaluare - clasa a IV-a*. Bucureşti : CNEE.
Neacşu, I., Stoica, A. (coord.) (1998). Ghid general de evaluare şi examinare. M.I., CNEE. Bucureşti : Editura Aramis.
Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie generală*. Bucureşti : Editura Aramis.

OCDE (1999). *Mesurer les connaisances et competences des éleves. Un nouveau cadre d'évaluation*.
Pavelcu, V. (1968). *Principii de docimologie*. Bucureşti : EDP.
Pălăşan, T. (2014). *Aspecte metodologice privind elaborarea subiectelor pentru evaluarea competenţelor fundamentale la clasa a II-A. Manual pentru programul de formare continuă a învăţătorilor*. CNEE.
Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi dimensiuni aplicative*. Iaşi : Editura Polirom.
Pânişoară, I.-O. (2003). *Comunicarea eficientă*. Iaşi : Editura Polirom.
Pârnuţă, Gh., Manolache, A. (1993). *Istoria învăţământului din România. Volumul II (1821- 1918)*. Bucureşti : EDP.
Perreti, A. (1995). *Educaţia în schimbare*. Iaşi : Editura Spiru Haret.
Popescu, P. (1978). *Examinarea şi notarea curentă*. Bucureşti : EDP.
Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria şi practica evaluării educaţionale. Proiectul pentru învăţământul rural*. Bucureşti.
Potolea, D., Neacşu, I., Radu, I.T. (1996). *Reforma evaluării în învăţământ*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Radu, I.T. (1999). *Curs de pedagogie.* Bucureşti : Univetsitatea din Bucureşti.
Radu, I.T. (1999). *Evaluarea în procesul didactic*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.
Scallon, G. (2000). *L'evaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
SNEE (1998). *Evaluarea în învăţământul primar. Descriptori de performanţă*. Bucureşti.
SNEE (2001). *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*. Bucureşti : Editura Aramis.
Stan, C. (2001). Evaluarea şi autoevaluarea în procesul didactic. În M. Ionescu, V. Chiş (coord.), *Pedagogie*. Cluj-Napoca : Editura Presa Universitară Clujeană.
Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică*. Bucureşti : Editura Humanitas Educaţional.
Stoica, A. (coord.) (2001). *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*. Bucureşti : Editura Prognosis.
Strungă, C. (1999). *Evaluarea şcolară*. Timişoara : Editura Universităţii de Vest.
Vecchi, G. (2014). *Education. Évaluer sans dévaluer*. Paris : Machette Éducation.
Vogler, J. (2003). *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*. Iaşi : Editura Polirom.
Vogler, J. (coord.) (1996). *Evaluarea. Efectele evaluării*. Hachette Livre.
Vogler, J. (coord.) (2000). *Evaluarea în învăţământul preuniversitar*. Iaşi : Editura Polirom.
Voiculescu E. (2001). *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare. Cunoaştere şi control*. Bucureşti : Editura Aramis.
*** *Antologia legilor învăţământului din România*. (2004). Institutul de Ştiinte ale Educaţiei.

Capitolul 21

Evaluarea în învăţământul preşcolar

Marin Manolescu

Evaluarea în grădiniţă este un proces complex, integrat structural şi funcţional în demersul educaţional în ansamblul său. Personalitatea copilului preşcolar este în devenire, se construieşte stadial. La nivelul grădiniţei, toate componentele structurale ale evaluării, dincolo de caracteristici de generalitate identificabile în orice context şcolar, au trăsături proprii, derivate din finalităţile învăţământului preşcolar, din funcţiile acestuia, din obiectivele educaţionale vizate etc. Activităţile din grădiniţă au predominant un caracter formativ, educativ, cu finalităţi pe termen lung, într-o viziune de construcţie pas cu pas, în strânsă colaborare cu alţi factori (familie, societate, media, şcoală). Iată de ce evaluarea trebuie să se realizeze integral şi în etape succesive, pentru a asigura continuitate, unitate şi consecvenţă, concluziile să fie formulate cu precauţie. Grădiniţa are datoria de a evalua toţi preşcolarii şi de a stabili programe recuperatorii sau de progres, după caz. Evaluările iniţială, continuă sau formativă şi sumativă, ca procese definitorii de cunoaştere a individualităţii copiilor, trebuie să funcţioneze în complementaritate, să vizeze dezvoltarea integrală a personalităţii preşcolarilor.

Vârsta copiilor preşcolari nu permite evaluări cu diagnostic precis, cu trasarea unor viitoare evoluţii şi cu certitudini în privinţa drumului pe care-l vor parcurge. Prin urmare, evaluarea preşcolarilor este destul de dificilă şi permite doar prognoze pe termen scurt (de exemplu, evaluarea capacităţii de debut şcolar) (Voiculescu, p. 98). Pe de altă parte, frecventarea grădiniţei nu este obligatorie. În consecinţă, există posibilitatea realizării, în cazul unor copii, a unui program educaţional nesistematic, incoerent din punctul de vedere al influenţelor diverşilor factori educaţionali, cu unele sincope şi distorsiuni. Prin urmare, şi evaluarea poate fi fragmentară şi uneori incompletă, iar unele rezultate apar mai târziu, în şcoală sau la finele ei.

Reconstrucţia evaluării la nivelul învăţământului preşcolar implică reconsiderarea tuturor elementelor structurale/variabilelor acesteia.

21.1. Particularităţi ale evaluării în grădiniţă

21.1.1. *Dezvoltarea globală – conceptul integrator al evaluării în grădiniţă*

Dezvoltarea globală a copilului este conceptul fundamental ce coagulează întreaga concepţie care stă la baza construcţiei *Curriculumului pentru învăţământul preşcolar.* Perspectiva dezvoltării globale a copilului accentuează *importanţa domeniilor de dezvoltare.* Pregătirea copilului pentru şcoală şi pentru viaţă trebuie să aibă în vedere nu doar competenţele academice, ci, în aceeaşi măsură, capacităţi, deprinderi, abilităţi, atitudini ce ţin de dezvoltarea socioemoţională, dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea fizică. Abordarea curriculumului din perspectiva dezvoltării globale vizează cuprinderea tuturor aspectelor importante ale dezvoltării integrale a personalităţii copilului, în acord cu particularităţile sale de vârstă şi individuale (a trăi şi a lucra împreună sau alături de alţii, a gestiona emoţii, a accepta diversitatea, toleranţă, motricitate, sănătate, alimentaţie sănătoasă etc.).

În consecinţă, şi evaluarea trebuie să se plieze pe structura şi caracteristicile curriculumului preşcolar. Standardele curriculare reprezentate de obiectivele cadru şi de referinţă din programele actuale ce compun *Curriculumul pentru învăţământul preşcolar* adoptat în 2008, precum şi conţinuturile învăţării selectate de educatoare sunt transpuse în standarde de performanţă/„comportamente" ce trebuie demonstrate de copii pentru fiecare domeniu experienţial şi pentru fiecare din cele şase teme.

21.1.2. *Arhitectura curriculumului pentru învăţământul preşcolar*

Pilonii principali ai demersului de construcţie a profilului de educaţie în învăţământul preşcolar sunt următorii :

a. *Domeniile experienţiale* ;
b. *Obiectivele cadru* ;
c. *Obiectivele de referinţă* ;
d. *Temele integratoare* ;
e. *Comportamentele* ;
f. *Proiectele.*

Domeniile experienţiale

Reprezintă „câmpuri cognitive integrate" (L. Vlăsceanu) care traversează/depăşesc graniţele dintre discipline şi care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu domeniile tradiţionale de dezvoltare a copilului. Cele cinci domenii experienţiale sunt :

1. domeniul estetic şi creativ ;
2. domeniul om şi societate ;
3. domeniul limbă şi comunicare ;
4. domeniul ştiinţe ;
5. domeniul psihomotric.

Obiectivele cadru

Sunt formulate în termeni de generalitate şi exprimă competenţele care trebuie dezvoltate pe durata învăţământului preşcolar. Obiectivele cadru şi de referinţă ale actualului curriculum sunt formulate pe domenii experienţiale, ţinându-se cont de reperele stabilite de domeniile de dezvoltare. În acest sens, domeniile experienţiale devin instrumente de realizare a acestor obiective şi, în acelaşi timp, instrumente de măsură pentru dezvoltarea copilului.

Obiectivele de referinţă

Sunt formulate pentru fiecare obiectiv cadru, pentru fiecare temă şi pentru fiecare domeniu experienţial în parte, pe ani şcolari.

Comportamentele

Comportamentele, ca exprimări explicite ale rezultatelor învăţării (conceptelor, cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor, dar şi ale competenţelor vizate) sunt formulate pentru fiecare temă şi fiecare domeniu experienţial în parte. În formularea acestora s-a ţinut cont de :

- posibilităţile, interesele şi nevoile copilului preşcolar, precum şi de respectarea ritmului propriu al acestuia ;
- corelarea fiecărei noi experienţe de învăţare cu precedentele ;
- încurajarea iniţiativei şi participarea copilului preşcolar la stabilirea obiectivelor, selecţia conţinuturilor şi a modalităţilor de evaluare ;
- încurajarea învăţării independente prin oferirea de ocazii pentru a-şi construi cunoaşterea (atât în instituţia de învăţământ, cât şi în afara acesteia), precum şi a lucrului în grupuri mici pe centre de activitate (arii de stimulare) şi, pe cât posibil, în grupuri cu o componenţă eterogenă ;
- stimularea autoreflecţiei, autoevaluării, autoreglării comportamentului de învăţare.

Comportamentele selectate pentru cele şase teme curriculare integratoare, precum şi sugestiile de conţinuturi sunt orientativ aşezate şi constituie un suport pentru cadrele didactice.

Temele integratoare

Cele şase mari teme integratoare sunt :

1. *Cine sunt/suntem ?*
2. *Când, cum şi de ce se întâmplă ?*
3. *Cum este, a fost şi va fi aici pe pământ ?*
4. *Cum planificăm/organizăm o activitate ?*
5. *Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim ?*
6. *Ce şi cum vreau să fiu ?*

Proiectele

Pornind de la aceste teme, anual, pe grupe de vârstă, se stabilesc proiectele care urmează a se derula cu copiii. Într-un an şcolar se pot derula *maximum 7 proiecte* cu o durată de maximum 5 săptămâni/proiect sau un număr mai mare de proiecte de mai mică amploare, variind între una şi 3 săptămâni, în funcţie de complexitatea temei abordate şi de interesul copiilor pentru tema respectivă. De asemenea, pot exista şi săptămâni în care copiii nu sunt implicaţi în nici un proiect, dar în care sunt stabilite teme săptămânale de interes pentru copii. Totodată, pot exista şi proiecte de o zi şi/sau proiecte transsemestriale.

21.1.3. *Un imperativ major : cunoaşterea profilului psihologic individual al preşcolarilor*

Prin educaţie trebuie să se depisteze de timpuriu potenţialul copiilor, fie că este vorba despre copii dotaţi, supradotaţi sau dimpotrivă. Copiii precoce trebuie identificaţi, pentru a pune în mişcare aceste disponibilităţi ce vor fi activate şi valorizate în consecinţă. La polul opus se găsesc copiii aflaţi în dificultate, care de asemenea trebuie depistaţi pentru a deveni beneficiari ai unor intervenţii educaţionale specializate.

Ne întrebăm, pe bună dreptate, cine trebuie să identifice copiii cu potenţial deosebit, dar şi pe cei cu probleme. În grădiniţă educatoarea, prin întregul proces educaţional, are posibilitatea de a evalua disponibilităţile preşcolarilor, de a stabili profilul psihoindividual al acestora, de a depista copiii cu potenţial genetic remarcabil sau, dimpotrivă, pe cei cu anumite dificultăţi. „Zestrea genetică favorabilă este un bun pe care societatea – familia, dar mai ales scoala – o poate stimula până la limita superioară a potenţialităţilor ei, cu condiţia s-o identifice la timp, s-o stimuleze adecvat pe tot parcursul evoluţiei individului de excepţie. Academicianul Ştefan Milcu, referindu-se la datoria factorilor educaţionali de a depista copiii supradotaţi, se exprima astfel : „Noi nu putem «produce» talente pe cale genetică, este însă sarcina noastră de a le păstra şi cultiva". Vorbind despre înzestrarea superioară a unor copii, Al. Roşca, încă din 1943, arăta : „Un lucru este cert : înzetrarea superioară pe latura intelectuală şi de aptitudini este produsul eredităţii. Nici o condiţie de mediu şi nici un efort voluntar nu pot să înlocuiască această înzestrare. Dar dacă materia primă furnizată de ereditate îşi va realiza vreodată potenţialităţile, aceasta depinde de factori de mediu asupra cărora, cel puţin teoretic, omul are controlul. Descoperirea şi utilizarea talentelor şi a geniilor devine astfel una din funcţiunile cele mai importante ale unei societăţi organizate" (Roşca, *apud*, p. 10).

După cum demonstrează studiile de specialitate, copiii capabili de performanţe deosebite se caracterizează cel puţin prin două trăsături : 1) precocitate ; 2) ritmuri alerte de dezvoltare în anumite domenii (Bogdan, 1981). Cunoaşterea trăsăturilor generale care caracterizează copiii capabili de performanţe deosebite este o prioritate a sistemului educaţional, spre a-i putea identifica cât mai devreme şi spre a putea lua măsurile adecvate care ne stau la dispoziţie. „Multe studii se ocupă de această problemă, dar aproape din toate rezultă ca *PRECOCITATEA* pe un anumit plan şi *RITMUL ALERT DE DEZVOLTARE* chiar şi pe mai multe planuri caracterizează zdrobitoarea majoritate a copiilor care ulterior vor deveni mari performeri" (Bogdan, p. 12).

Mai târziu, „şcoala va pune în aplicare o definiţie pragmatică, confruntând şi evaluând elevii. Meritul şcolar nu poate fi măsurat aşa cum este măsurată temperatura cu termometrul ; estimarea, evaluarea meritului ridică probleme redutabile : pe ce criterii şi proceduri se fondează şi, mai mult, cum degajă meritul comportamentele observate şi performanţele realizate ? (Duru-Bellat, 2009, p. 63).

Cercetări semnificative din domeniul psihopedagogiei insistă asupra faptului că alături de IQ ridicat, copiii cu merite deosebite, cu performanţe superioare, printre alte caracteristici, se evidenţiază prin însuşirea citirii mult înaintea covârstnicilor lor, că sunt activi şi selectivi în distracţiile lor, că au capacitatea de a-şi menţine concentrarea mai mult timp decât ceilalţi copii, că se remarcă printr-o memorie foarte

bună, că în majoritatea lor provin din părinţi deosebit de inteligenţi (mai ales mama foarte inteligentă) şi că exigenţele educative ridicate din familie se conjugă cu un ajutor susţinut sub forma unor meditaţii în domeniul ştiinţelor şi artelor" (Bogdan, p. 14).

21.1.4. *„Valoarea" copilului se formează şi se evaluează*

Valoarea unui copil nu este data prin naştere, ci prin *EVALUARE*. Valoarea se formează şi se evaluează (Del Rey, 2015, p. 14).

În procesul evaluativ din învăţământul preşcolar trebuie să ţinem cont de cele două funcţii majore ale grădiniţei, corelate dominant cu cele două perioade, şi anume :

- 3-5 ani, când funcţia dominantă a grădiniţei este aceea de socializare a copilului (colaborare, cooperare, negociere, luarea deciziilor în comun etc.) şi obţinerea treptată a unei autonomii personale ;
- 5-6 ani, când „accentul se va deplasa spre pregătirea pentru şcoală şi pentru viaţa socială a acestuia" (*Curriculum pentru învăţământul preşcolar*, 2008).

Menţionăm faptul că în anul 2008 vârsta de instituţionalizare a copiilor de grădiniţă s-a modificat (copiii sunt primiţi la grădiniţă de la 2 ani şi jumătate) şi ciclul învăţământului preşcolar s-a scurtat la 3 ani, în loc de 4 ani.

Este interesant de remarcat faptul că în istoria învăţământului preşcolar din România aceste funcţii au fost vizate încă de la primele lucrări sau reglementări şi au traversat ca un fir roşu toate perioadele, s-au regăsit în toate documentele semnificative pe această temă. Vom da două exemple. Primul îl reprezintă lucrarea *Grădina de copii sau educaţiunea frobeliană*, publicată în 1884 de Ioan Pop Florentin, profesor de filosofie la Liceul Statului din Iaşi. Iată ce se spune în această lucrare : „Grădina de copii este puntea stabilă dintre casă şi dintre şcoală ; prin dânsa se dă copiilor indispensabila tranziţie, fără de care copilul trecând de la şcoală se vede într-o lume pentru care el nu e preparat, în care se simte foarte străin şi prea anevoios se poate deprinde cu ea… Prin grădina de copii se educă pe nesimţite fiecare copil pentru a deveni cu mai mare siguranţă şi uşurinţă cetăţean bun din toate punctele de vedere". Mai facem precizarea că lucrarea lui Ioan Pop Florentin „se înscrie ca document de o valoare deosebită, primul de acest gen în istoria învăţământului preşcolar din ţara noastră".

Cel de-al doilea exemplu se referă la prima *Lege specială pentru şcoalele de copii mici*, publicată la 2 iunie 1909, în care se preciza explicit faptul că „scopul înfiinţării acestor unităţi (al grădinilor de copii mici – n.n.) era de a sprijini şi completa educaţia familială, de a dezvolta fizicul şi simţurile copiilor, de a-i pregăti astfel pentru a urma cursurile învăţământului primar". Poate ar fi interesant de menţionat faptul că în istoria învăţământului preşcolar din România au fost aprobate doar două legi speciale pentru instituţiile preşcolare : Legea specială din 2 iunie 1909 şi o Hotărâre a Consiliului de Miniştri nr. 368/1956. Celelalte reglementări au fost inserate în Legile pentru toate gradele de învăţământ (Bălaşa, Şovar, 1996, p. 14).

Evaluarea în grădiniţă este un proces complex, integrat structural şi funcţional în procesul educaţional. Evaluarea preşcolarilor este dificilă, permite prognoze pe termen scurt şi necesită prudenţă. Pentru a asigura continuitate, unitate şi consecvenţă, evaluarea trebuie să se realizeze integral şi în etape succesive, iar concluziile trebuie să fie formulate cu precauţie. B.S. Bloom, într-un studiu publicat în urmă cu câteva decenii, dar important încă pentru teoreticieni şi practicieni, făcând o analiză aprofundată a celor mai semnificative cercetări în domeniul testării inteligenţei, trage următoarele concluzii : Inteligenţa este o funcţie în dezvoltare şi stabilitatea inteligenţei măsurate creşte odată cu vârsta (…). Cam 50% din dezvoltarea inteligenţei are loc până la împlinirea vârstei de 4 ani, 30% între 4 şi 8 ani şi cam 20% între 8 şi 17 ani. Totuşi se poate constata o creştere lentă care poate merge până la vârsta de 50 de ani. Este foarte posibil ca o creştere a curbei inteligenţei între 17 şi 50 de ani să fie mai degrabă o funcţie a mediului în care trăieşte individul, decât o consecinţă a proceselor biologice şi maturaţionale. Aceste rezultate lămuresc fără dubiu că o singură măsurare a inteligenţei generale efectuată la o vârstă timpurie nu poate constitui o bază solidă pentru a lua decizii de lungă durată în legătură cu un individ" (Bogdan, p. 13).

Grădiniţa are datoria de a evalua preşcolarii, de a-i verifica pe toţi, „cu ajutorul instrumentelor ştiinţifice de măsurare, adică cu ajutorul unor teste de inteligenţă şi creativitate". „Orice test îşi are limitele vizibile (…). Cu toate acestea susţinem ferm că un instrument chiar imperfect, dar cu limite ştiinţific precizate este de preferat unui empirism sau impresionism, care, pe lângă faptul că poate distruge valori potenţiale, creează inechităţi sociale şi chiar focare de disfuncţii sociale nepermise". (Bogdan, p. 19).

Din perspectiva dezirabilităţii, cert este faptul că la intrarea în clasa I, datorită activităţii educaţionale din grădiniţă, coroborat cu ceea ce se întâmplă în clasa pregătitoare, copilul trebuie să deţină un anumit volum de însuşiri exprimate prin *maturitate şcolară*, *stare de pregătire pentru şcoală*, *aptitudine de şcolaritate*. Acestea vizează, în principal, dezvoltarea limbajului, cultivarea inteligenţei, a spiritului de observaţie, independenţa în gândire şi acţiune, stimularea creativităţii, familiarizarea copiilor cu limbajul tehnic, artistic, literar, dezvoltarea perceptiv-motrică şi accentuarea pregătirii pentru scris, dezvoltarea deprinderilor de integrare în activitate, de adaptare la mediul înconjurător.

21.2. Variabilele evaluării în grădiniţă. Specificitate, caracteristici, unitate şi coerenţă

Reconstrucţia evaluării la nivelul învăţământului preşcolar implică reconsiderarea tuturor elementelor structurale/variabilelor acesteia. Aceste componente structurale ale evaluării pot fi identificate din analiza răspunsurilor la următoarele întrebări :

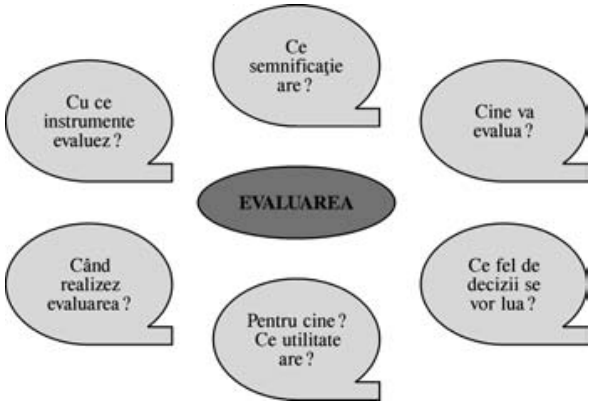


Figura 21.1. *Variabilele evaluării* (după Manolescu, 2010)

Pornind de la schema de mai sus vom avea în vedere :

- *obiectul evaluării la nivel preşcolar (ce se evaluează)* ;
- *funcţiile evaluării în grădiniţă* ;
- *strategiile dominante de evaluare* ;
- *operaţiile evaluării* ;
- *criteriile în evaluarea din grădiniţă* ;
- *metodele şi instrumentele de evaluare* ;
- *valorificarea rezultatelor evaluării în învăţământul preşcolar*

21.2.1. *Obiectul evaluării în grădiniţă*

„Obiectul" evaluării în grădiniţă derivă din finalităţile învăţământului preşcolar. Curriculumul pentru învăţământul preşcolar din România îşi propune să promoveze şi să stimuleze dezvoltarea intelectuală, afectivă, socială şi fizică a fiecărui copil în parte. Are în vedere următoarele *finalităţi ale educaţiei timpurii* (de la naştere la 6/7 ani) :

- dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a personalităţii copilului, în funcţie de ritmul propriu şi de trebuinţele sale, sprijinind formarea autonomă şi creativă a acestuia ;
- dezvoltarea capacităţii de a interacţiona cu alţi copii, cu adulţii şi cu mediul pentru a dobândi cunoştinţe, deprinderi, atitudini şi conduite noi. Încurajarea explorărilor, exerciţiilor, încercărilor şi experimentărilor, ca experienţe autonome de învăţare ;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identităţi, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive ;
- sprijinirea copilului în achiziţionarea de cunoştinţe, capacităţi, deprinderi şi atitudini necesare acestuia la intrarea în şcoală şi pe tot parcursul vieţii.

Finalităţile sunt exprimate prin obiectivele cadru (competenţe care trebuie dezvoltate pe durata învăţământului preşcolar pe cele cinci domenii experienţiale) şi prin obiectivele de referinţă şi exemplele de comportamente, ca exprimări explicite ale rezultatelor învăţării (conceptelor, cunoştinţelor, abilităţilor şi atitudinilor), care devin „obiect" al evaluării în grădiniţă.

Învăţământul preşcolar în România are ca scop dezvoltarea cognitivă şi socială, învăţarea timpurie, socializarea şi stabilirea fundamentelor de dezvoltare a competenţelor de bază – citire, scriere şi calcul – necesare pentru un debut şcolar de succes. Conform normativelor în vigoare, pentru cele cinci domenii esenţiale sunt menţionate următoarele obiective : „dezvoltare fizică" ; „dezvoltare socioemoţională" ; „dezvoltarea limbajului, a comunicării şi a premiselor citirii şi scrierii" ; „dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii" ; „capacităţi şi atitudini de învăţare".

Obiectul evaluării iniţiale este reprezentat de cunoştinţele şi capacităţile care sunt considerate premise în asimilarea noilor conţinuturi şi formarea altor competenţe. În cadrul evaluării iniţiale nu se apreciază performanţele globale ale preşcolarilor, ci se urmăreşte cunoaşterea potenţialului de învăţare şi a premiselor „cognitive şi atitudinale" (capacităţi, interese şi motivaţii) necesare bunei integrări în activitatea următoare.

Obiectul evaluarii continue derivă din documentele curriculare care stau la baza activităţii educatoarei. Evaluarea continuă se manifestă în toate activităţile derulate, de la observarea continuă a comportamentului copiilor, a reacţiilor pe care le au la diverse solicitări, a semnalării progreselor pe care le înregistrează prin rezolvarea unor sarcini cu un grad ridicat de dificultate până la recompensarea succeselor pe care copiii le obţin.

Obiectul evaluării sumative/cumulative vizează rezultatele învăţării pe parcursul grădiniţei. Rezultatele constatate trebuie interpretate ca o contribuţie a grădiniţei, dar şi a celorlalte influenţe educaţionale formale sau nonformale. În funcţie de cele constatate, se iau decizii de adoptare a unor programe educaţionale care să conducă la creşterea performanţei copiilor. Uneori aceste decizii integrate în programe educaţionale sunt aplicate de grădiniţă. Evaluările sumative realizate la finalizarea grupei mari şi integrarea copilului în clasa pregătitoare se adresează şcolii în care se integrează elevul, dar sunt documente semnificative şi pentru grădiniţă, cu valoare metodologică şi instrumentală pentru generaţiile viitoare.

21.2.1.1. „Fişa de apreciere" – document oficial de evaluare a progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare

La nivelul învăţământului preşcolar nu există un sistem oficial de analiză a rezultatelor obţinute de copii la finalul grădiniţei, deşi acest lucru s-ar impune.

Documentul oficial care stabileşte la ora actuală *obiectul* evaluării în grădiniţă este „Fişa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare", aprobat de Ministerul Educaţiei cu nr……/ din……

„Fişa de apreciere a progresului individual are ca obiectiv evaluarea longitudinală a dezvoltării copilului şi a nivelului de pregătire a acestuia pentru următoarea treaptă de învăţământ. Ea constituie un instrument de lucru care defineşte competenţele copilului ce ar trebui dobândite de fiecare preşcolar până la încheierea gradiniţei, deci până la finalul grupei mari" (Nota de prezentare). „Fişa pentru aprecierea progresului individual al copilului" va permite monitorizarea progreselor copilului pe toată durata grădiniţei, respectiv la finalizarea grupei mari. Fişa nu conţine concepte, reguli, legi, ci doar „rodul" activităţii *copilului* şi va oferi o oglindă a progresului realizat de acesta în raport cu sine, în intervalul de la intrarea până la ieşirea lui din grădiniţă.

Aceasta *fişă* a fost elaborată având la bază *Curriculumul pentru învăţământul preşcolar* (OM 5233/2008), *Reperele fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea copilului de*

la naştere la 7 ani (OM 3850/2010), notele, notificările, adresele, precizările, scrisorile metodice pentru învăţământul preşcolar transmise anual de MEN, lucrări metodico-ştiinţifice şi date obţinute prin observarea directă a copilului. *Fişa* are câteva elemente structurale din care deducem concepţia care a stat la baza conceperii sale. Structura propriu-zisă a documentului vizează cinci domenii de dezvoltare cu subdomeniile aferente, şi anume :

1. dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi igienei personale, cu următoarele subdomenii :
   - dezvoltarea fizică,
   - dezvoltarea sănătăţii şi a igienei personale.
   - dezvoltare socio- emotională
2. capacităţi şi atitudini de învăţare, cu următoarele subdomenii :
   - curiozitate şi interes
   - iniţiativă
   - persistenţă
   - creativitate
   - dezvoltare socială
3. dezvoltarea limbajului, a comunicării şi premisele citirii şi scrierii, cu subdomeniile :
   - dezvoltarea limbajului şi a comunicării ;
   - Premisele citirii şi scrierii ;
4. dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii, cu subdomeniile :
   - dezvoltarea gândirii logice şi rezolvarea de probleme ;
   - cunoştinţe şi deprinderi elementare matematice ;
   - cunoaşterea şi înţelegerea lumii.

Din fiecare din subdomeniile menţionate derivă „aspecte specifice", corespondenţe, după care au fost stabiliţi indicatori care particularizează comportamente pe care trebuie să le manifeste preşcolarul pentru fiecare „aspect specific" ; indicatorii identificaţi beneficiază în continuare de niveluri de realizare : „comportament care necesită sprijin – NS", „comportament în dezvoltare – D" – „comportament atins – A". În funcţie de fiecare situaţie în parte, educatoarea va consemna rezultatele sale.

La această structură se adaugă :

- date de identificare a copilului ;
- legenda privind consemnarea observaţiilor de către educatoare ;
- concluzii/comentarii, în care educatoarea face o apreciere sintetică privind evoluţia copilului ;
- semnăturile educatoarei/ educatoarelor care au întocmit fişa ;
- avizul directorului instituţiei/grădiniţei ;
- semnătura părinţilor care au luat la cunoştinţă.

Prezentam în continuare fişa în integralitatea ei.

Fişă pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare

Nume şi prenume _____
Data naşterii _____
Educatoare _____

Data de la care frecventează grădiniţa _____
Data la care a finalizat grupa mare _____
Perioada pentru apreciere iniţială _____

Perioada pentru apreciere finală _____

LEGENDĂ :
A – comportament atins
D – comportament în dezvoltare
NS – comportament care necesită sprijin
Dată înscrisă cu culoarea roşie – apreciere iniţială
Dată înscrisă cu culoare albastră – apreciere finală

A. Dezvoltarea fizică, a sănătăţii şi igienei personale

Subdomeniul	Aspect specific	Indicatori	Nivelul de atingere al indicatorului		
			NS	D	A
Dezvoltarea fizică	Dezvoltarea motricităţii grosiere	Merge cu uşurinţă, coordonându-şi armonios mişcările.			
		Aleargă pe lângă obstacole cu uşurinţă.			
		Loveşte, aruncă, prinde o minge de mărime medie cu oarecare precizie.			
		Participă în mod regulat la activităţile fizice (alergare, dans, jocuri sportive).			
		Ajută la realizarea de activităţi domestice care implică mişcare (măturat, aranjarea jucăriilor).			
	Dezvoltarea motricităţii fine	Se îmbracă şi se dezbracă singur.			
		Îşi pune singur pantofii şi îşi leagă şireturile.			
		Îşi piaptănă sau perie părul.			
		Plasează detalii pe desen.			
		Desenează un romb după model.			
	Dezvoltarea senzorio-motorie	Recunoaşte obiecte ascunse prin pipăit fără să le vadă (pipăit).			
		Execută mişcări la auzirea unor comenzi (auz).			
		Recunoaşte unele mirosuri familiare (miros).			
		Recunoaşte obiecte privite de la distanţă/de aproape (văz).			
		Participă cu plăcere la jocurile care implică multă mişcare, contact social şi reguli de joc.			

Dezvoltarea sănătăţii şi igienei personale	Promovarea sănătăţii şi nutriţiei	Participă la pregătirea unor gustări sănătoase.			
		Cunoaşte alimentele sănătoase pentru organismul uman.			
		Ajută la servirea mesei şi îşi apreciază corect porţia de mâncare.			
		Recunoaşte câteva feluri de mâncăruri.			
	Promovarea îngrijirii şi igienei personale	Se spală şi se şterge singur pe mâini.			
		Îşi acoperă gura cu mâna când strănută sau tuşeşte.			
		Foloseşte independent toaleta.			
		Foloseşte corect batista.			
	Promovarea practicilor privind securitatea personală	Nu acceptă jucării, bomboane sau bani de la persoane adulte necunoscute.			
		Înţelege comportamentele dăunătoare organismului (fumatul, alcoolul, jocul cu chibriturile).			
		Respectă regulile de comportare pe stradă, în transportul public şi în alte locuri publice.			
		Identifică persoanele care pot să-l sprijine în situaţii periculoase (poliţist, pompier, medic).			

B. Dezvoltare socioemoţională

Subdomeniul	**Aspect specific**	**Indicatori**	**Nivelul de atingere al indicatorului**		
			NS	**D**	**A**
Dezvoltarea socială	Abilităţi de interacţiune cu adulţii	Comunică cu uşurinţă cu adulţii.			
		Cunoaşte şi foloseşte formule de politeţe în comunicare.			
		Răspunde la întrebările puse de adulţi.			
		Nu intervine întrerupând discuţia adulţilor.			
		Cere informaţii sau ajutor adulţilor când are nevoie.			
	Abilităţi de interacţiune cu copii de vârstă apropiată	Stabileşte din proprie iniţiativă relaţii pozitive şi de respect cu copii apropiaţi ca vârstă.			
		Propune şi iniţiază jocuri şi activităţi care implică mai mult de un copil.			
		Sugerează noi variante de joc.			
		Cere şi oferă voluntar ajutorul copiilor din jurul său când au nevoie.			
		Cooperează, face schimb de obiecte în joc.			
		Respectă regulile grupului de joc, manifestând fairplay (pierde/câştigă).			

	Acceptarea şi respectarea diversităţii	Deosebeşte persoanele după diferite criterii (aspect exterior, gen, vârstă, etc.).			
		Manifestă toleranţă faţă de alţi copii care aparţin altor etnii, categorii minoritare, confesionale sau copii cu CES.			
		Observă că aceeaşi persoană poate avea mai multe roluri sociale (mama este mama lui, este angajată la…, este fiica bunicii lui etc.).			
		Respectă drepturile altor persoane, copii şi adulţi.			
	Dezvoltarea comportamentului pro-social	Se joacă sau lucrează fără să îi deranjeze pe ceilalţi.			
		Respectă reguli simple de participare în activităţi şi joc, în grupuri mici sau mai mari, în calitate de conducător sau executant.			
		Aplică independent regulile în situaţii noi, dar similare.			
		Îşi exprimă dezacordul faţă de comportamente incorecte.			
		Rezolvă conflicte apărute în cadrul grupului folosind strategii diverse (întâi vorbeşte, apoi cere ajutorul adultului).			
		Rezolvarea problemelor apărute în interacţiunea cu copiii, fără a-l implica pe adult.			
		Acceptă responsabilităţi, le respectă şi participă la luarea unor decizii simple (mâncare, îmbrăcăminte, jucării, cărţi).			
		Vorbeşte despre emoţiile sale (bucurie, tristeţe, furie).			
		Alină membrii familiei sau prietenii care nu se simt bine (din proprie iniţiativă).			
		Începe să înţeleagă situaţia oamenilor aflaţi în situaţii diferite (sărăcie, dezastre naturale, boală).			

Dezvoltare emoţională	Dezvoltarea conceptului de sine	Cunoaşte ziua, luna, oraşul şi ţara în care s-a născut, număr de telefon.			
		Împărtăşeşte celorlalţi informaţii despre sine.			
		Conştientizarea schimbările care se produc în sine şi mediu (copilul creşte, plantele au un ciclu de viaţă).			
		Are o imagine pozitivă despre sine.			
	Dezvoltarea autocontrolului emoţional	Îşi aşteaptă rândul.			
		Îşi controlează exprimarea sentimentelor (mai ales a celor negative – furia).			
		Îşi exprimă propriile trăiri fără să se certe.			
		Îşi modifică expresia şi comportamentul în funcţie de context.			
	Dezvoltarea expresivităţii emoţionale	Îşi exprimă emoţiile prin joc şi activităţi artistice.			
		Reacţionează adecvat emoţional la situaţii variate.			
		Verbalizează frustrarea adoptând o mimică adecvată sensului mesajului.			
		Asociază emoţiile cu cuvinte şi expresii faciale.			

C. Capacităţi şi atitudini în învăţare

Subdomeniul	Aspect specific	Indicatori	Nivelul de atingere al indicatorului		
			NS	D	A
Curiozitate şi interes	Manifestarea curiozităţii şi a interesului faţă de mediul înconjurător	Formulează întrebări referitoare la schimbările petrecute în mediul înconjurător.			
		Caută noi informaţii legate de domeniile care îl interesează.			
		Descoperă noi informaţii şi le împărtăşeşte celorlalţi.			
Iniţiativă	Iniţiativă în interacţiuni şi activităţi.	Alege şi desfăşoară activităţi, jocuri care concordă cu interesele lui.			
		Iniţiază jocuri şi activităţi în vederea punerii acestora în practică.			
Persistenţă	Realizarea unei sarcini, chiar dacă întâmpină dificultăţi	Se concentrează la o activitate 20 de minute, fără supervizare.			
		Planifică o activitate din 3-4 paşi.			
		Realizează o sarcină şi revine asupra ei în intervale diferite de timp chiar dacă are dificultăţi, este întrerupt/ă sau are anumite nemulţumiri.			

Creativitate	Manifestarea creativităţii în activităţile zilnice.	Schimbă conţinutul unor poveşti cunoscute şi introduce personaje create de el.			
		Schimbă întregul fir al poveştii.			
		Inventează jocuri şi activităţi noi.			
		Utilizează/combină materiale în realizarea unor produse noi.			

D. Dezvoltarea limbajului, a comunicării şi premisele citirii şi scrierii

Subdomeniul	**Aspect specific**	**Indicatori**	**Nivelul de atingere al indicatorului**		
			NS	**D**	**A**
Dezvoltarea limbajului şi a comunicării	Dezvoltarea capacităţii de ascultare şi înţelegere (comunicare receptivă)	Ascultă cu plăcere poveşti citite sau înregistrate (casetă audio, CD a căror durată este mai mare de 20 de minute.			
		Identifică mai multe idei principale dintr-un material verbal.			
		Răspunde la întrebările referitoare la o poveste, demonstrând că a înţeles conţinutul.			
		Îşi exprimă gânduri, idei cu privire la textul audiat, participând activ la discuţiile grupului.			
		Povesteşte un eveniment sau o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor (cu sau fără suport intuitiv).			
		Solicită explicaţii cu privire la cuvintele necunoscute.			
		Utilizează dialoguri în jocurile simbolice.			
	Dezvoltarea capacităţii de vorbire şi comunicare (comunicare expresivă)	Iniţiază o conversaţie cu colegii sau adulţii.			
		Utilizează vorbirea dialogată (intonaţie, nuanţarea vocii, expresii ritmate şi rimate, ritm, pauză în concordanţă cu mesajul transmis).			
		Exprimă o idee prin mai multe modalităţi (limbaj verbal, mimico-gestual, simboluri).			
		Utilizează în vorbire acordul de gen, număr, persoană, timp.			
		Foloseşte corect adverbul de timp („azi, mâine, ieri”).			
		Foloseşte verbe la modul optativ („aş putea”, „aş vrea”).			
		Construieşte propoziţii în secvenţe logice.			

		Denumeşte obiecte care nu se află în câmpul vizual, folosind cuvinte adecvate.			
		Înţelege şi utilizează în vorbire sinonime, antonime, omonime.			
		Utilizează în vorbire propoziţii dezvoltate şi fraze, folosind cuvinte noi, creaţii verbale, fantezii.			
Premisele citirii şi scrierii	Participarea în experienţe cu cartea ; cunoaşterea şi aprecierea cărţii	Înţelege ce este titlul şi autorul unei cărţi.			
		Este interesat de cărţi şi ştie cum să le utilizeze şi să le păstreze.			
		Povesteşte colegilor fragmente, idei din conţinutul cărţilor.			
		Este interesat de citit.			
		Răsfoieşte cartea şi încearcă să citească independent.			
		Citeşte cuvinte cunoscute etichetate în sala de grupă.			
		Cere să împrumute cărţi sau aduce cărţi de acasă în colectivitate.			
		Diferenţiază un text în proză de unul în versuri.			
	Dezvoltarea capacităţii de discriminare fonetică ; asocierea sunet-literă	Recunoaşte şi numeşte sunetul iniţial şi final al unui cuvânt fără ajutor.			
		Desparte cuvântul în silabe cu ajutor.			
		Articulează anumite sunete, toate vocalele şi majoritatea consoanelor.			
		Identifică literele cuprinse în propriul nume cu sunetele specifice.			
		Asociază sunetul cu litera corespunzătoare şi cu forma ei scrisă (literă mare/mică de tipar).			
		Leagă cuvântul de imagine (oral).			
		Creează rime ale cuvintelor familiare în jocuri, cântece, poezii.			
	Conştientizarea mesajului scris/ vorbit	Foloseşte o varietate de materiale tipărite (cărţi, reviste, ziare, reţete, prospecte, cutii de jucării, cutii de alimente).			
		Înţelege rolul tipăriturii.			
		Conştientizează faptul că un mesaj se scrie/citeşte de la stânga spre dreapta, de sus în jos.			
		Conştientizează faptul că limbajul rostit poate fi scris şi apoi se poate tipări.			

		Recunoaşte semne/simboluri din mediul ambiant.			
		Identifică mesaje scrise în mediul familiei sau în sala de grupă.			
		Citeşte numele propriu şi al altor colegi.			
		Citeşte câteva cuvinte din mediul apropiat (ex. : grădiniţa, spital, muzeu).			
	Însuşirea deprinderilor de scris ; folosirea scrisului pentru transmiterea unui mesaj	Adoptă o ţinută corectă a corpului, a mâinii şi instrumentului de scris.			
		Îşi ajustează poziţia foii, hârtiei folosite şi experimentează scrisul cu o varietate de instrumente de scris (creioane, pensule, computere).			
		Respectă spaţiul, mărimea, ordinea literelor.			
		Scrie/copiază cuvinte familiare (ex. : numele propriu, mama, tata etc.).			
		Contribuie la scrieri colective (albume, jurnale, dicţionare).			

E. Dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii

Subdomeniul	**Aspect specific**	**Indicatori**	**Nivelul de atingere al indicatorului**		
			NS	**D**	**A**
Dezvoltarea gândirii logice şi rezolvarea de probleme	Conştientizarea relaţiei cauză-efect.	Identifică obiecte care au efect asupra altor obiecte (dacă pun zahăr în apă, se topeşte).			
		Explică anumite schimbări ale fenomenelor (dacă e înnorat, atunci s-ar putea să plouă).			
		Oferă explicaţii pentru anumite evenimente care s-au petrecut.			
		Realizează experimente pentru a descoperi relaţia cauză-efect.			
	Observă şi compară acţiuni şi evenimente.	Observă pe o perioadă dată un anumit proces (dezvoltarea unei plante ş.a.).			
		Observă modificările apărute în viaţa omului, plantelor, animalelor în funcţie de anotimp.			
		Descrie evenimente utilizând cuvinte ce indică o comparaţie.			
		Compară evenimente cu ajutorul adultului.			
		Compară evenimente şi personaje din poveşti.			

	Utilizarea experienţelor trecute pentru a construi noi experienţe.	Utilizează informaţia dobândită în vederea aplicării acesteia într-un alt context (construieşte din cuburi un castel, aşa cum l-a văzut într-o carte cu poveşti).			
	Capacitatea de a găsi răspunsuri/ soluţii la întrebări, situaţii, probleme şi provocări.	Explorează şi lucrează în grup pentru soluţionarea unei probleme/situaţii.			
		Caută sprijin la alţi copii sau adulţi pentru rezolvarea de probleme.			
Cunoştinţe şi deprinderi elementare matematice, cunoaşterea şi înţelegerea lumii	Reprezentări elementare matematice (numere, reprezentări numerice, operaţii, concepte de spaţiu, forme geometrice, înţelegerea modelelor, măsurare)	Recunoaşte, numeşte şi scrie cifrele în limitele 1-10.			
		Numără cu uşurinţă din memorie până la 10.			
		Numără 10 obiecte prin corespondenţă 1 la 1.			
		Face estimări ale cantităţii utilizând numerele.			
		Utilizează jucării manipulative matematice, obiecte cu cifre, jocuri cu cifre şi monede în activităţile zilnice.			
		Estimează mărimi, lungimi, greutăţi utilizând instrumente de măsurare.			
		Cunoaşte ordinea numerelor în şirul 1-10.			
		Utilizează numere şi operaţii simple.			
		Identifică şi numeşte diferite forme geometrice: cerc, pătrat triunghi, dreptunghi.			
		Recunoaşte forme geometrice în obiectele din mediul înconjurător.			
		Grupează obiectele după un criteriu dat.			
		Relaţionează „astăzi”, „mâine”, „ieri” cu zilele săptămânii.			
	Cunoaşterea şi înţelegerea lumii (lumea vie, Pământul, spaţiul, metode ştiinţifice)	Caută informaţii despre mediu din diferite surse.			
		Foloseşte simţurile şi o varietate de instrumente şi aparate simple de investigaţie (lupă, magneţi, microscop).			
		Observă faptul că plantele cresc, înfloresc, îşi schimbă înfăţişarea.			
		Sesizează existenţa fiinţelor vii şi nevii din mediu.			
		Cunoaşte şi foloseşte corect ca unităţi de timp momentele zilei, zilele săptămânii.			

		Numeşte şi anotimpurile în succesiune.			
		Descrie timpul probabil şi ilustrează o anumită stare a vremii (utilizează semne convenţionale pentru : ape, ploaie, soare etc.).			
		Descrie importanţa apei, aerului pentru viaţă şi a modalităţilor de protecţie pentru a evita poluarea lor.			
		Participă la asigurarea unui mediu mai sănătos.			

Concluzii/Comentarii :

.....
.....
.....
.....
.....

Apreciere iniţială
Întocmit
Educatoare,

Avizat
Director,

Am luat cunoştinţă
Părinte,

Apreciere finală
Întocmit
Educatoare,

Avizat
Director,

Am luat cunoştinţă
Părinte,

21.2.2. *Funcţii şi strategii evaluative în grădiniţă*

Pentru cunoaşterea preşcolarilor la intrarea în grădiniţă, a evoluţiei pe parcursul procesului, dar şi pentru stimularea activităţilor este necesară evaluarea la începutul activităţii, pe parcursul şi la finalul acesteia. Astfel, se definesc trei tipuri de strategii de evaluare :

- evaluarea iniţială, realizata la intrarea în grădiniţă, dar şi la începutul fiecărui an şcolar ;
- evaluarea continuă, formativă.
- evaluarea sumativă, cumulativă sau finală, la finalul grădiniţei.

21.2.2.1. Evaluarea iniţială

„Evaluarea iniţială nu are rol de control, este diagnostică şi indică planul de urmat în procesul de învăţare" (Manolescu, 2010). Subliniind rolul şi însemnătatea acestui tip de evaluare pentru integrarea elevilor în activitatea care începe, R. Ausubel afirma : „Dacă aş vrea să reduc toată psihopedagogia la un singur principiu, eu spun : ceea ce influenţează cel mai mult învăţarea sunt cunoştinţele pe care elevul le posedă la plecare. Asiguraţi-vă de ceea ce el ştie şi instruiţi-l în consecinţă (Ausubel, 1981).

Evaluarea iniţială se realizează la intrarea în grădiniţă, la începutul unui nou an, începutul unei teme şi chiar al unei activităţi. Raţiunile care fundamentează evaluarea iniţială ţin de necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoaşterea pregătirii anterioare a preşcolarilor, a nevoilor de învăţare, dar şi de crearea premiselor necesare pentru asimilarea noilor conţinuturi.

„Necesitatea realizării evaluării iniţiale decurge din mai multe circumstanţe reale, printre care pot fi evocate :

- Existenţa unei eterogenităţi în ceea ce priveşte pregătirea copiilor, mai ales după o întrerupere mai mare de activitate, situaţie în care ea poate sugera nevoia unor programe de recuperare sau a desfăşurării unui învăţământ diferenţiat, cel puţin pe durata unei perioade în care diferenţa dintre copii, sub raportul pregătirii, poate fi atenuată ;
- Asigurarea „continuităţii" în asimilarea unui ansamblu de cunoştinţe şi în formarea unor capacităţi, când ceea ce urmează a fi învăţat se întemeiază pe ceea ce a fost însuşit ;
- Nevoia de a anticipa un proces de instruire adecvat posibilităţilor de învăţare" (Radu, 2000, p. 118).

Evaluarea iniţială în grădiniţă realizează *două funcţii importante* : *diagnostică* şi *prognostică*.

Funcţia diagnostică

Vizează în ce măsură preşcolarii stăpânesc cunoştinţele, deprinderile, abilităţile etc. noii etape de educaţie în care vor intra şi dacă posedă capacităţile necesare pentru reuşita programului respectiv de formare. Această funcţie identifică lacunele în pregătirea preşcolarilor şi determină abilităţile şi capacităţile de învăţare ale fiecărui preşcolar în procesul didactic, deoarece fiecare capacitate se construieşte pe o structură asigurată de capacităţile învăţate anterior.

„Diagnoza pe care o realizează nu este, în mod necesar, etiologică. Deşi pune în evidenţă calitatea procesului de instruire din perioada anterioară, ea nu-şi propune să dezvăluie circumstanţele care au determinat deficitul în pregătirea elevilor, cât mai ales măsura în care acestea pot fi remediate pe parcursul programului care urmează. Prin urmare, pe baza acestei diagnoze, profesorul cunoaşte potenţialul de învăţare al subiecţilor, lacunele ce trebuie completate şi remediate, astfel ca activitatea următoare să se deruleze în condiţii de reuşită" (Radu, 2000, p. 119).

Funcţia prognostică

Aceasta se caracterizează printr-o anticipare a desfăşurării noului program de educaţie şi a rezultatelor scontate. Ţinând cont de datele evaluării, se pot stabili obiectivele noului program, demersurile didactice potrivite situaţiilor de învăţare, ritmul de desfăşurare convenabil. Pe baza diagnozei evaluării iniţiale sunt emise „ipotezele" acţiunii iar un prognostic al acesteia se concretizează în funcţie de obiectivele prestabilite şi de activitatea desfăşurată.

„Evaluarea iniţială constă în obţinerea de informaţii privind trei aspecte principale :

- Analiza situaţiei, constând în identificarea elementelor observabile ale realităţii înconjuratoare (ale mediului), cu referire la : populaţia implicată în activitate, structurile şi organizările în funcţiune, instituţiile responsabile pentru activitatea în cauză (rolurile lor specifice) ş.a., toate acestea înţelese ca «elemente de intrare» (resurse, constângeri) ;
- Cunoaşterea potenţialului uman al celor care participă la activitate (educatori, elevi, părinţi, alte persoane) ;
- Transformarea datelor în probleme de rezolvat, prefigurând punctele «cheie», care pot fi de natură şi de niveluri diferite (instituţionale, organizaţionale, pedagogice, grupate etc. (Radu, 2000, p. 122).

21.2.2.2. Evaluarea formativă

Evaluarea continuă/formativă are caracter permanent şi se realizează pe tot parcursul activităţii din grădiniţă. Vizează toate domeniile de dezvoltare a copilului. În funcţie de rezultatele obţinute, se stabileşte un plan de intervenţie, remedial sau de dezvoltare. Se poate realiza cu ajutorul fişelor individuale, jocurilor-exerciţii, jocurilor de rol, povestirilor, repovestirilor, dialogurilor în situaţii reale sau imaginate, memorizărilor, asamblărilor de figurine, construcţiilor şi modelajului. Cele mai utilizate instrumente de înregistrare a datelor sunt : fişa de observaţie, grilele de verificare şi control, rapoartele, fişa de caracterizare. Aceste documente, însoţite de observaţii – comentarii, aprecieri ale educatoarei, fişe de corespondenţă pentru părinţi, produse ale activităţii copilului, înregistrări audio şi video, fotografii –, sunt cuprinse în portofoliul copilului şi dovedesc traiectoria dezvoltării lui.

„Evaluarea formativă este indispensabilă într-o pedagogie a formării centrate pe copil (diferenţiere după aptitudini, cunoştinţe, specificul activităţii de învăţare a copilului). Rezultatele se raportează, după fiecare secvenţă, la obiective, cu scopul de a înregistra lacune, greşeli sau a confirma eficienţa învăţământului. Evaluarea formativă ajută la prevenirea unor distorsiuni în învăţare, provenite din surse afective (nesiguranţă, încredere nejustificată, indiferenţă), cu risc pentru adaptarea şcolară" (Voiculescu, 2003, p. 94).

Avantajele utilizării *evaluarii formative* sunt multiple :

- Sesizează imediat lacunele, rămânerile în urmă a unor copii şi, implicit, educatoarea acţionează pentru recuperarea acestora ;
- Se verifică, la fiecare copil în parte, întregul conţinut al domeniului de cunoaştere selectat prin evaluare.

Evaluarea formativă are *funcţie* diagnostică, informativă, de feedback şi de susţinere a învăţării. Are câteva caracteristici esenţiale care o deosebesc de celelalte forme de evaluare şi care, în esenţă, îi sporesc impactul asupra copilului, personalităţii acestuia şi asupra procesului de învăţare şi formare :

- Centrarea interesului pe procesul învăţării este considerattă mai relevantă decât produsul învăţării, îndeosebi la grădiniţă. Astfel, într-o activitate cu conţinut matematic, educatoarea va urmări nu numai însuşirea cunoştinţelor matematice, ci şi prestaţia copiilor, implicarea în activitate, rapiditatea în efectuarea operaţiilor, independenţa în realizarea unor sarcini individuale, capacitatea de efort, profunzimea şi logica în gândire.
- Caracterul sistematic şi continuu este văzut nu atât prin prisma aspectului temporal, cât mai ales prin faptul că se reintroduc permanent şi cu promptitudine constatările şi informaţiile dobândite prin evaluarea în procesul curricular şi, prin urmare, educatoarea poate adopta măsuri ameliorative imediate.
- Caracterul dinamic, flexibil şi creator face posibilă evoluţia procesului curricular, îmbogăţirea operaţiilor cognitive pe care le implică acesta şi a metodelor, mijloacelor şi strategiilor didactice.
- Caracterul său individualizat presupune implicarea activă a fiecărui copil.
- Oferă posibilitatea corectării prompte a erorilor, precum şi a reglării rapide a demersurilor curriculare, graţie informaţiilor, corecturilor, ameliorărilor pe care le sugerează sistematic.
- Face posibilă modificarea, reorientarea procesului de învăţământ, inclusiv pe secvenţe mici, replanificarea unor teme.

21.2.2.3. Evaluarea sumativă

Evaluarea sumativă/cumulativă se realizeaza la finalul gradiniţei, dar şi pe parcurs, la încheierea unor etape importante de educaţie. Îndeplineşte funcţia de verificare, de constatare, de certificare a nivelului de achiziţii ale preşcolarului la finalul grupei mari, *funcţia de comunicare pentru toţi partenerii educaţionali*. Poate sugera soluţii de remediere, de ameliorare sau de progres după perioade îndelungate (un semestru, un an şcolar, o altă grupă). „Evaluarea sumativă este realizată prin verificări parţiale pe parcursul programului şi o estimare globală, de bilanţ, a rezultatelor pe perioade lungi, în general corespunzătoare semestrelor şcolare sau anului şcolar" (Manolescu, 2002, p. 138).

Practica activităţii preşcolare în privinţa realizării evaluării sumative este foarte bogată. Fiecare tip de activitate şi categorie de activităţi comune are forme şi metode specifice, se realizează în anumite perioade bine determinate. Avem în vedere jocurile şi activităţile liber alese, activităţile comune integrate pe domenii experienţiale, opţionalele. Avem deopotrivă în vedere şi activităţile de educare a limbajului şi a comunicării, activităţile matematice, activităţile de educaţie fizică, educaţie muzicală, educaţie plastică etc. Toate, în complementaritate, contribuie la realizarea finalităţilor învăţământului preşcolar, fiind dificil de stabilit cât din performanţele copiilor se datorează fiecărei forme de activitate.

„Importanţa evaluării sumative este valorificată prin toate funcţiile pe care le îndeplineşte, dar *două dintre acestea sunt predominante :*

a. *Funcţia de verificare* este îndeplinită pe tot parcursul activităţii şi se manifestă la final într-un inventar şi o sinteză a efectelor produse de activităţile desfăşurate. Cele mai multe rezultate sunt observabile direct, iar altele fac obiectul unor probe de sinteză. Rezultatele constatate sunt asociate cu obiectivele prevăzute la plecare, astfel se poate stabili fie realizarea acestora, fie o analiză a ecartului dintre ele. Realizează o diagnoză într-o formă globală a îndeplinirii obiectivelor generale ale unei părţi din programă şi ale rezultatelor înregistrate în raport cu aşteptările sau obiectivele prestabilite.
b. *Funcţia de comunicare* priveşte informarea asupra eficacităţii activităţilor considerate atât în interiorul sistemului, cât şi în afara lui. În interiorul sistemului ea îi vizează pe preşcolari, profesori şi urmăreşte formarea unui punct de vedere cât mai exact asupra activităţilor şi a efectelor produse de acestea. Comunicarea „în afara sistemului" vizează toţi factorii sociali implicaţi în activităţile de învăţământ (părinţi, autorităţi, publicul larg)" (sursa ? ? ? ? ? ? ? ? ? ? ?).

21.2.2.4. Complementaritatea evaluărilor iniţială, formativă, sumativă în grădiniţă

Toate cele trei forme de evaluare sunt necesare în grădiniţă, fiecare având o contribuţie specifică în cunoaşterea nivelului de pregătire a preşcolarilor, asigurând premisele necesare pentru reglarea continuă a procesului educativ.

„În practica şcolară deosebirea dintre ele nu este uşor de realizat. Unitatea evaluare iniţială – evaluare sumativă – evaluare formativă marchează tranziţia de la un model tradiţional către unul mai eficient, în perspectiva funcţiilor pe care le îndeplineşte actul evaluării în activitatea didactică. Ele se disting nu atât prin natura tehnicilor de măsurare folosite sau a criteriilor de apreciere a rezultatelor constatate, cât, mai ales, prin modul în care sunt realizate acţiunile de evaluare în raport cu desfăşurarea procesului şi prin funcţiile pe care le îndeplinesc" (Manolescu, 2002, p. 148).

21.2.3. *Operaţiile evaluării*

Operaţiile evaluarii, după cum cunoaştem, sunt : *măsurarea, aprecierea şi decizia*. Rezultatele evaluării în grădiniţă se traduc în : priceperi şi deprinderi fizice şi intelectuale, capacităţi intelectuale, capacităţi cognitive, trăsături de voinţă şi caracter, conduită civilizată. „Aceste componente sunt dificil de pus în evidenţă, greu de măsurat şi apreciat riguros, anevoie surprinse în caracteristici comportamentale. Aria evaluării nu se referă doar la ce rezultate obţin copiii la un moment dat, ci la ce pot conduce aceste caracteristici în perspectivă, la aspecte neobservabile precum : înţelegerea şi prelucrarea informaţiilor, traducerea lor în comportamente utile în adaptare, în modul de a gândi şi simţi al copilului, transferul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, atitudinea faţă de învăţătură, muncă, şcoală, semeni, sine însuşi, cât de durabile vor fi aceste achiziţii şi în ce situaţii de viaţă le vor fi utile în perspectivă" (Voiculescu, 2003, p. 98).

În consecinţă, fiecare din cele trei operaţii ale evaluării la nivel preşcolar are caracteristici proprii.

Masurarea. Având în vedere complexitatea „obiectelor" de evaluat la nivel preşcolar trebuie să precizam faptul că unele dintre acestea pot fi măsurate cu mai multă obiectivitate, altele pot fi doar apreciate. Spre exemplu, domeniile care vizează dezvoltarea fizică, dezvoltarea limbajului, a comunicării şi premisele citirii şi scrierii, dezvoltarea cognitivă şi cunoaşterea lumii prezintă indicatori care exprimă şi comportamente observabile şi măsurabile. În schimb, domeniile „dezvoltare socio-emoţională, capacităţi şi atitudini de învăţare subordonează indicatori a căror realizare trebuie mai degrabă apreciată. În această operaţie de măsurare sunt de mare utilitate instrumentele şi probele pentru evaluarea *nivelului de dezvoltare psihomotrică şi intelectuală*: probe de dezvoltare psihomotrică, desenul ca mijloc de evaluare a dezvoltării personalităţii, probe de dezvoltare senzorială, probe de limbaj, gândire şi alte aspecte ale dezvoltării intelectuale etc.

Aprecierea este operaţia prin care se emit judecăţi de valoare asupra calităţii rezultatelor preşcolarilor, dar şi asupra procesualităţii educaţiei şi învăţării. În grădiniţă aprecierea îmbracă aspecte multiple, care pot fi totuşi integrate în două categorii: *aprecieri formale*, consemnate în documentele educatoarei şi ale grădiniţei (în „Fişa pentru aprecierea progresului şcolar" sunt consemnate oficial nivelurile la care se află comportamentele specifice indicatorilor pe domenii de dezvoltare: comportament atins, comportament în dezvoltare, comportament care necesită sprijin), şi *aprecieri nonformale* şi informale, precum gesturi de încurajare, expresii specifice („foarte bine", „bravo", „poţi mai mult" etc.), recompense simbolice (bulinuţe, margarete etc.). Recompensele acordate copilului se concretizează în laudă şi încurajare, aplauze ale colegilor şi educatoarei, dreptul de a primi mascota grupei, de a iniţia un joc sau o activitate, de a ocupa pentru un timp un loc privilegiat etc.

Decizia este operaţia finală a evaluării, care închide o secvenţă şi deschide procesul educaţional pentru etapa următoare. Decizia se poate manifesta în două direcţii:

- Cadrul didactic decide că preşcolarul a dobândit ceea ce este stabilit prin programă şi ia măsuri de continuare a activităţii educaţionale în consecinţă.
- Cadrul didactic decide că preşcolarul nu se află la nivelul cerinţelor şi al aşteptărilor şi, în consecinţă, apelează la programe recuperatorii, măsuri ameliorative, la sprijinul celorlalţi factori educaţionali.

Măsurarea, aprecierea şi decizia în evaluarea din grădiniţă trebuie abordate în *complementaritate.* Pentru a facilita procesul de evaluare, standardele curriculare trebuie transpuse cât mai fidel în standarde de performanţă, în cazul nostru în comportamente observabile şi pe cât posibil măsurabile. În curriculumul pentru învăţământul preşcolar din 2008 fiecare obiectiv de referinţă pentru fiecare din cele cinci domenii experienţiale a fost transpus în „comportamente" (rubrica 3). Această listă de comportamente reprezintă repere în demersul educaţional al educatoarei.

21.2.4. *Metode şi instrumente de evaluare în grădiniţă*

Tipologia metodelor de evaluare în grădiniţă este foarte diversă. Gama bogată a acestor modalităţi la nivel preşcolar este greu de încadrat în tipologia clasică a metodelor de evaluare împărţite invariabil în tradiţionale şi alternative. Probabil este nevoie de criterii combinate care să permită o distribuţie mai realistă a acestora în funcţie de mai multe perspective sau puncte de vedere.

Într-o clasificare primară putem discuta despre :

1. *metode tradiţionale* : evaluarea orală, evaluarea scrisă, evaluarea prin probe practice ;
2. *metode alternative* : observarea sistematică a copilului (în timpul jocului liber, jocului dirijat), analiza produselor, proiectul, portofoliul, autoevaluarea, serbările şcolare, vizitele, excursiile ;
3. *metode de evaluare a unor caracteristici psihofizice, psihopedagogice, psihosociologice* : testele psihologice, conversaţia/convorbirea, discuţii particulare cu copiii, chestionarul, testele psihologice şi cele sociometrice, fişele de lucru etc.

Instrumentele pentru cunoaşterea copilului, ca şi metodele de evaluare, sunt extrem de diversificate. Lucrări de referinţă în domeniul pedagogiei preşcolare prezintă o diversitate de metodologii şi de instrumente de lucru care dovedesc acordarea de-a lungul timpului a unei atenţii speciale pentru educaţia complexă a copilului, „globală", am spune noi astăzi, dublată de profesionalism şi grija pentru asigurarea modernităţii în consens cu evoluţiile în plan ştiinţific, social şi politic, dar şi cu transformările la nivel european şi internaţional.

Vom selecta un pasaj extrem de interesant din revista *Amicul şcoalelor* publicat în decembrie 1929, din care, la o analiză sumară de conţinut, desprindem indicatori reprezentativi, exprimaţi în limbajul vremii, ce definesc şi astăzi finalităţile grădiniţei.

> Scopul şcoalei de copii mici este de a complecta educaţia din familie, de a favoriza dezvoltarea normală a trupului şi a simţurilor şi a-i pregăti astfel, pentru a urma cu mai mult folos învăţământul primar. Şcoala de copii mici vine deci în primul rând în ajutorul familiei, căreia îi dă posibilitatea să-şi ducă copiii între 4 şi 7 ani într-o instituţie de educaţie, unde, pe lângă îngrijirile bune şi adăpostul sigur de acolo, aceşti copii îşi mai însuşesc şi o mulţime de deprinderi bune, ca ordinea, curăţenia, disciplina, bună-cuviinţă, mila, sinceritatea, punctualitatea, acurateţea, dragostea de muncă, iubirea de adevăr, iubirea deaproapelui, iubirea de animale, iubirea de flori etc.

Sărind peste timp, prezentăm selectiv câteva surse bibliografice de referinţă începând cu cea de-a doua jumătate a secolului trecut, având conştiinţa faptului că sunt multe alte asemenea „repere" publicistice majore. Toate prezintă metode, instrumente, metodologii semnificative care pot fi şi astăzi utilizate cu succes de educatoare.

- Programa activităţii instructiv educative în grădiniţa de copii, 1971 ;
- Programa activităţii instructiv educative în grădiniţa de copii, 1974 ;
- *Aprecierea dezvoltării psihice a copilului preşcolar*, dr. Irina Chiriac şi psiholog Angela Chiţu, 1982 ;
- *Instrumente şi modele de activitate în sprijinul pregătirii copiilor preşcolarilor pentru integrarea în clasa I*, Valentina Filipescu (coord.), 1983 ;
- Programa activităţii instructiv-educative în grădiniţa de copii şi în cadrul organizaţiei „Şoimii patriei", 1987 ;

- *Tendinţe în planificarea activităţii instructive şi educative din învăţământul preşcolar*, Alexandra Mateiaş, 1991 ;
- *Cunoaşterea copilului preşcolar*, Mircea Ionel (coord.), 1992 ;
- *Set de instrumente, probe şi teste pentru evaluarea educaţională a copiilor cu dizabilităţi*, Ecaterina Vrăşmaş şi Viorica Oprea (coord.), 2003 ;
- *Caietul educatoarei*, Rodica Vădeanu, 2007 ;
- „Ghid de bune practici pentru educaţia timpurie a copiilor între 3-6/7 ani", 2008 ;
- Ghid de observare a copilului. Grupa mică, Ghid de observare a copilului. Grupa mijlocie, Ghid de observare a copilului – Grupa mare, Conona Petrescu (coord.), 2008 ;
- „Fişa de evaluare a dezvoltării copiilor (3-7 ani)", Oana Benga şi Thea Ionescu (coord.), 2008 ; .
- „Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani", Mihaela Ionescu (coord.), 2010 ;
- „Fişa de evaluare pentru copii de 3-5 ani", „Fişa de evaluare pentru copii de 5-6 ani", 2012, „Scrisoare Metodică anuală pentru învăţământul preşcolar" (Nr. 65310/ 26.10.2012) ;
- „Setul de instrumente pentru stimularea, monitorizarea şi aprecierea pregătirii pentru şcoală a copilului preşcolar" (aprobat de MEN, cu Nr. 57107/26.09.2014).

Prin ce se remarcă aceste publicaţii de specialitate? Prin faptul că ofera seturi de probe pe diferite domenii, fişe de caracterizare psihopedagogică, teste de diferite tipuri, fişe de lucru, culegeri de jocuri pentru diverse tipuri de activităţi, inclusiv pentru evaluare, jocuri didactice, exerciţii de mişcare etc.

- „Fişa psihopedagogică pentru grupa mare/pregătitoare" (Valentina Filipescu, 1983) ;
- probe pentru evaluarea *nivelului de dezvoltare psihomotrică şi intelectuală a copiilor preşcolari, în vederea cunoaşterii şi tratării diferenţiate a acestora* (Ionel, 1992, p. 51) ;
- probe de dezvoltare psihomotrică (Scala motrică „Osseretzki", testul privind „Structura spaţiotemporală a copilului şi cunoaşterea propriului corp", „Proba de percepţie a proporţiilor") ;
- desenul ca mijloc de evaluare a dezvoltării personalităţii („Desenul copiilor", Proba „Omuleţul") ;
- probe de dezvoltare senzorială („Proba pentru determinarea raportului percepţie reprezentare" – inspirată din probele lui Jean Piaget, „Sensibilitatea cromatică", „Raportul formă-culoare în percepţia copilului", „Reprezentarea") ;
- probe de limbaj, gândire şi alte aspecte ale dezvoltării intelectuale *(„Proba de lacune într-un text", „Proba pentru determinarea limbajului", „Proba pentru determinarea volumului vocabularului", „Proba de antonime" etc.)* Eleonora Pop, Miltred Cristescu şi Julieta Alexandru, 1978 *;*
- baterii de teste pentru dezvoltarea psihomotorie (Testul Portage, Ghidul progresului – Jim Dale, Testul Denver), teste de evaluare a inteligenţei (Testul „Similitudini", Matricele Progresive Raven), teste de limbaj, motricitate, maturizare socială, teste de evaluare a cunoştinţelor etc.

21.2.5. *Criteriile de evaluare în grădiniţă*

Evaluarea în învăţământul preşcolar are la bază o strategie criterială. Urmăreşte progresul copilului în raport cu el însuşi, nu în raport cu normele de grup. Strategiile criteriale de evaluare au la bază evaluarea prin obiective educaţionale. Esenţa acestor strategii criteriale constă în stabilirea cu mai multă rigoare şi fineţe a standardelor minimale, medii şi maximale, dar mai ales vizează ceea ce se numeşte în literatura de specialitate „standardul minim acceptat" sau „performanţa minimă acceptată", care exprimă pragul de reuşită a unui copil într-o anumită situaţie educaţională. În învăţământul preşcolar evaluarea dominantă trebuie să fie cea criterială sau prin „obiective". Potrivit acestei concepţii/filiosofii, evaluarea are ca rol principal furnizarea de informaţii funcţionale, permiţând copiilor şi părinţilor să se situeze în raport cu atingerea obiectivelor comune pentru toţi (standarde unitare) şi oferind soluţii de ameliorare.

De asemenea, *evaluarea la această vârstă trebuie să fie şi „corectivă", cu puternice valenţe ameliorative.* Această accepţiune a evaluării propune o nouă paradigmă, nu numai „decizională", ci şi „informaţională". Ea are ca scop să ofere copilului informaţii suplimentare în funcţie de dificultăţile constatate pentru a-i facilita învăţarea.

Evaluarea „criterială" este în opoziţie cu evaluarea „comparativă", a cărei funcţie principală era de a compara preşcolarii şi de a-i clasifica, raportându-i pe unii la alţii, după nivelul lor de reuşită. Strategiile instructiv-educative care se construiesc pe această concepţie sunt *strategii normative, comparative.* Copiii sunt comparaţi, clasaţi, ierarhizaţi.

Comportamentele…
Standarde de progres…..

Referenţialul în funcţie de care se realizează evaluarea în învăţământul preşcolar este alcătuit din următoarele elemente structurale :

a. *criterii de referinţă* ;
b. *indicatori de performanţă* ;
c. *descriptori de performanţă.*

Un criteriu de referinţă este un punct de vedere, o caracteristică în funcţie de care se face o evaluare. Este constituit dintr-un *fascicul de indicatori de performanţă.* Aceşti indicatori sunt de fapt *caracteristicile concrete* ale competenţei supuse evaluării. *Descriptorii de performanţă* oferă *indicii privind calitatea* produsului/produselor în care se materializează competenţa evaluată. În învăţământul preşcolar, pentru ca o competenţă să fie evaluată, trebuie derivată într-un sistem de performanţe regăsibile în produsele copiilor.

Curriculumul pentru învăţământul preşcolar actual poate fi transpus într-un referenţial logic şi coerent care să ghideze procesul complex de evaluare din grădiniţă. Schema care urmează prezintă reprezentarea grafică a acestui referenţial. Rubricile acestui referenţial, pentru fiecare domeniu experienţial, sunt :

1. obiectivul cadru ;
2. obiectivele de referinţă ;
3. comportamentele ca exprimări explicite ale rezultatelor învăţării pentru fiecare temă şi fiecare domeniu experienţial.

Iată un exemplu :

Cine sunt/suntem ?
Nivel de studiu : 3-5 ani

Domeniul LIMBĂ ŞI COMUNICARE

Obiective cadru	Obiective de referinţă	Comportamente
Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală, de înţelegere şi utilizare corectă a semnificaţiei structurilor verbale orale	– să participe la activităţile de grup, inclusiv la activităţile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât şi în calitate de auditor.	– ia parte la discuţii în mici grupuri informale ; – ia parte la activităţile de joc, de învăţare în grup, sugerează ce este de făcut mai departe într-un joc, o activitate, continuând secvenţe de acţiuni ; – discută cu colegii şi cu profesorul despre subiecte cunoscute, povesteşte întâmplări din viaţa personală (persoana proprie, familie, prieteni etc.) ; – întreabă şi răspunde la întrebări ; – ştie să se prezinte ; – învaţă cuvinte noi şi le utilizează în cadrul jocurilor sau activităţilor de învăţare.
	– să înţeleagă şi să transmită mesaje simple ; să reacţioneze la acestea.	– transmite un mesaj simplu în cadrul jocului sau activităţilor de învăţare (ex. : prin telefon de jucărie sau real) ; – primeşte mesaje, îndeplineşte instrucţiuni simple ; – compune, treptat, propoziţii din două, trei sau mai multe cuvinte ; – răspunde adecvat (verbal sau comportamental) la ceea ce i se spune ; – solicită ajutorul adultului atunci când nu înţelege un mesaj.

21.2.6. *Construcţia probelor de evaluare*

Conceperea, construcţia sau selectarea probelor de evaluare trebuie să se realizeze în concordanţă cu cerinţele *Curriculumului pentru învăţământul preşcolar* şi comportamentele specifice fiecărui domeniu de dezvoltare şi ţinând cont de profilul psihologic al vârstei şi al fiecărui preşcolar.

Probele de evaluare sunt diverse, în concordanţă cu tipologia evaluărilor din grădiniţă. În *evaluarea curentă*, metodele, tehnicile şi instrumentele de evaluare sunt extrem de diverse. Practica activităţii la grupă este extrem de bogată în această privinţă. Sunt probe de evaluare orale, scrise/grafice, practice, alternative etc. În *evaluările reprezentative* însă, la final de temă, de an şcolar, de grădiniţă, construcţia acestor probe trebuie să

fie mai elaborată, având în vedere diversitatea obiectivelor de evaluat care sunt în concordanţă cu profilul de competenţă dezirabil pentru etapa respectivă.

În construcţia unei probe de evaluare de tip reprezentativ trebuie să se manifeste două progresii necesare : între complexitatea obiectivelor de evaluare vizate şi deschiderea instrumentelor folosite.

Între tipologia instrumentelor de evaluare şi specificitatea obiectivelor şi conţinuturilor ce urmează a fi evaluate există relaţii de interdependenţă. Caracteristicile instrumentelor elaborate, „deschiderea" acestora trebuie să corespundă *complexităţii obiectivelor* urmărite. Între cele două aspecte sunt relaţii de condiţionare reciprocă. Obiectivele evoluează de la simple spre complexe, în timp ce itemii se construiesc de la „închişi" spre „deschişi". Dacă ne raportăm la treptele modelului lui Bloom, la cele şase trepte ale acestuia ce stabilesc ierarhia şi complexitatea obiectivelor educaţionale, cerinţele/ „comenzile" pe care le regăsim în itemii de evaluare ar putea evolua astfel :

- *Cunoaştere* : Descrie… ; Identifică… ; Enumeră, numeşte… ; Alege. ;
- *Înţelegere* : Explică… ; Exemplifică… ;
- *Aplicare* : Schimbă… ; Descoperă… ; Modifică… ; Foloseşte… ;
- *Analiză* : Diferenţiază… ; Alege… ; Separă… :
- *Sinteză :* Rezumă… ; Combină… ; Compune… ; Explică… ; Modifică… ; Planifică… ;
- *Evaluare* : Apreciază… ; Compară… ; Descrie… ; Povesteşte… ; Care este ideea… ? ; Justifică.. ; Interpretează…

Anumiţi itemi de evaluare sunt mai potriviţi pentru unele rezultate ale copiilor decât altele. Performanţele vizate prin procesul de evaluare trebuie însă să „traducă", să pună în evidenţă, să fie reprezentative pentru obiectivele din programă. *Probele de evaluare* proiectate, administrate şi corectate de cadrul didactic au un nivel scăzut de *validitate* şi *fidelitate.* Cu toate acestea, ele fac posibilă evaluarea preşcolarilor şi permit monitorizarea progreselor în acord cu obiectivele vizate.

21.2.7. *Monitorizarea şi valorificarea rezultatelor evaluării la nivel preşcolar*

„Fişa pentru aprecierea progresului individual al copilului, înainte de înscrierea în clasa pregătitoare" reprezintă documentul oficial folosit în grădiniţă pentru monitorizarea realizării obiectivelor programei. Monitorizarea progreselor poate oferi cadrului didactic şi părinţilor informaţii care îl pot ajuta pe copil să înveţe mai mult şi mai repede, contribuind la luarea deciziilor corecte cu privire la cel mai adecvat tip de instruire pentru respectivul copil. Monitorizarea progreselor preşcolarului constituie un proces benefic atât pentru copil, cât şi pentru cadrul didactic. După fiecare evaluare semnificativă cadrul didactic consemnează nivelul de performanţă al preşcolarului şi îl compară cu evaluările anterioare şi cu nivelul de performanţă pe care ar fi trebuit să îl aibă la momentul respectiv. Profesorul poate analiza progresele evaluate, folosind un grafic prin care să reprezinte succesele copilului şi ale sale deopotrivă.

Constatările/aprecierile nu se finalizează cu acordarea de note sau de calificative, deşi în evoluţia abordărilor evaluării în grădiniţă au fost şi asemenea propuneri/iniţiative

(vezi Mateiaş, 2003). În această sursă bibliografică se propune introducerea calificativelor generale (foarte bine, bine…), considerându-le „stimulente simbolice" (p. 26). Noi considerăm adecvată „Legenda" care însoţeşte „Fişa pentru aprecierea progresului individual al copilului…", potrivit căreia rezultatele se consemnează astfel: A – comportament atins; D – comportament în dezvoltare; NS – comportament care necesită sprijin.

Fişa de observaţie psihopedagogică este un alt instrument suport pentru descrierea/consemnarea comportamentelor semnificative ale copiilor pe domeniile de dezvoltare. „Ea poate avea un caracter *descriptiv* – în cazul în care sunt consemnate comportamentele copiilor aşa cum s-au manifestat ele – sau un *caracter sintetic* – în cazul în care se utilizează *grilele de observare* a comportamentului. În primul caz analiza comportamentelor este mai dificilă deoarece ea poate fi încărcată de subiectivism şi de elemente nesemnificative. Utilizarea grilelor de observare oferă un grad mai mare de obiectivitate şi o anume uşurinţă în consemnarea datelor semnificative care descriu un anumit comportament" (sursa).

Monitorizarea progresului copilului presupune multiple dimensiuni.

1. Progresul este considerat din perspectiva copilului. Acest lucru atrage după sine câteva considerente: funcţia progresului nu este de natură evaluativă şi comparativă, ci constatativă şi ameliorativă.
2. Progresul copilului nu poate fi identificat într-un singur moment, ci presupune o aplicare sistematică, cel puţin într-un moment t_0 (iniţial) şi unul t_n (final).
3. Demersul de cuantificare a progresului trebuie să presupună o pregătire clară şi aprofundată atât a obiectivelor cuantificării, cât şi a metodelor şi semnificaţiilor acestora.
4. Cuantificarea progresului dispune de două dimensiuni: cantitativă şi calitativă. Progresul nu poate avea loc doar ca urmare a unei creşteri cantitative; el poate fi susţinut şi anticipat de această creştere, dar trebuie să includă elemente calitative care să dovedească niveluri diferite între starea iniţială şi cea finală.
5. Valorile de progres pot să fie foarte diferite de la copil la copil, precum şi de la perioadă la perioadă. Comparaţiile dintre elevi privind progresul sunt fragile şi presupun interacţiuni şi elaborări multiple din partea unor specialişti: ritmurile fiecărui copil sunt individuale, la fel ca şi rezultatele sinergetice (ale acţiunii interdependente simultane) ale acţiunilor, influenţelor şi factorilor educaţionali şi ai partenerilor lor.
6. Criteriile de cuantificare trebuie să rămână constante pe toată durata identificării progresului. Orice modificare a criteriilor şi descriptorilor aferenţi atrage după sine cuantificări eronate, deci rezultate eronate ale progresului şi anularea oricăror concluzii.
7. Ritmurile de progres nu sunt diferite doar între copii, ci chiar în cazul aceluiaşi copil, dar pentru dimensiuni diferite, ca şi pentru perioade de timp diferite. Astfel, progresul pentru limbă şi comunicare poate să fie diferit de cel pentru dezvoltare socioemoţională. Este firesc să existe diferenţe intraindividuale, atât timp cât acestea au la bază comportamente corect şi fidel observate, constatate şi înregistrate.

21.3. Concluzii

Caracteristicile evaluării în grădiniţă sunt regăsibile şi în procesul evaluativ din clasa pregătitoare. Cele două paliere trebuie să asigure continuitate din puncult de vedere al obiectivelor de evaluat, al metodologiilor, strategiilor de valorificare a rezultatelor evaluării. Şi într-o ipostază, şi în cealaltă evaluarea devine relevantă dacă :

- se fundamentează pe observarea sistematică a comportamentului copilului, care oferă evaluatorului informaţii cu privire la capacităţile sale de acţiune şi de relaţionare, competenţele şi abilităţile de care dispune în mod direct şi pe care le probează în activităţile zilnice ;
- identifică pe parcursul procesului instructiv-educativ zonele de vulnerabilitate ale acestuia, strategiile deficitare ori inadecvate profilului dezvoltării fiecărui copil ;
- oferă feedback nuanţat şi diferenţiat în funcţie de rezultatele obţinute de fiecare copil ;
- e preocupată de stabilirea progresului copilului în raport cu el însuşi şi mai puţin de raportarea la normele de grup ;
- observă şi evaluează copilul în contexte naturale cât mai variate, în mediile lui fireşti : în sala de clasă, în timpul jocului în aer liber, în timpul activităţilor extracurriculare, în familie etc ;
- evaluează nu doar aspectele care privesc latura cognitivă, ci urmăreşte să construiască o imagine globală a nivelului de dezvoltare al copilului din punct de vedere fizic, cognitiv şi socio-emoţional, iar informaţiile obţinute le analizează în interrelaţie ;
- apreciază şi identifică cele mai productive căi de motivare, stimulare şi concentrare a atenţiei şi a efortului voluntar pentru fiecare copil în parte ;
- nu etichetează şi nici nu încadrează copiii în categorii ; copilul nu trebuie să se simtă frustrat, nu trebuie să-şi formeze o imagine de sine negativă dacă într-un anumit domeniu nu e la fel de bun ca alţii ;
- rezultatele evaluării se compară exclusiv cu performanţele copilului însuşi, cu succesele şi insuccesele proprii ;
- apreciază nivelurile de dezvoltare a copiilor, punctele forte, competenţele de a se adapta solicitărilor de tip şcolar, precum şi zonele de vulnerabilitate şi de risc ;
- are în vedere sprijinirea procesului educaţional în ansamblul său, intervenind reglator pe parcursul desfăşurării sale, urmărind perfecţionarea sa şi construirea unor ocazii de reuşită personalizate ;
- valorifică surse multiple şi variate de informare/observare cu privire la profilul de dezvoltare a copilului ;
- fundamentează deciziile de orientare şi consiliere educaţională ;
- sprijină elaborarea planurilor de reuşită personalizată ;
- construieşte şi consolidează o viziune integrată cu privire la optimizarea procesului educaţional în ansamblul său.

Bibliografie

Adler, A. (1995). *Psihologia şcolarului greu educabil*. Bucureşti : Editura Iri.

Ausubel, D. (1981). Învăţarea *în* şcoală. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Bacus, A. (1998). *Copilul de la 3 la 6 ani*. Bucureşti : Editura Teora.

Badea, E. (1997). *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului de la 3 la 1718 ani*. Bucureşti : Editura Tehnică.

Badiu, G., Carastoian, L. (1995). *Exerciţii şi jocuri de mişcare pentru clasele IIV*. Galaţi : Editura Alma.

Bălaşa, F., Şovar, R. (1996). *Un secol de existenţă legiferată a* învăţământului *preşcolar din România*. Bucureşti : Editura Scorpion 7.

Benga, O., Ionescu, T. (coord.) (2008). *Fişa de evaluare a dezvoltării copiilor (37 ani)*.

Bogdan, T. (1981). Studiu introductiv. *Caiete de pedagogie modernă. Copiii capabili de performanţe superioare*, 9. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Burlea, G. (2008). *Exerciţii pentru formarea şi dezvoltarea aptitudinilor de şcolaritate. Program complex de pregătire a copilului pentru debutul şcolar.* Iaşi : Editura Polirom.

Catalano, H. (coord.) (2016). *Caiet de observaţii asupra copilului preşcolar. Consfătuirile cadrelor didactice din învăţământul preşcolar.* Bucureşti, 13 septembrie 2016, PPT, slideul 10.

Chiriac, I., Chiţu, A. (1982). *Aprecierea dezvoltării psihice a copilului preşcolar*. Bucureşti : Editura Medicală.

Creţu, E. (1999). *Probleme ale adaptării şcolare. Ghid pentru perfecţionarea activităţii educatoarelor şi învăţătorilor.* Bucureşti : Editura All Educaţional.

Creţu, T. (2007). *Psihologia vârstelor*. Universitatea din Bucureşti : Editura Credis.

Debesse, M. (1970). *Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Del Rey, A. (2015). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris : La Decouverte.

Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice.* Paris : Presses de Sciences.

Filipescu, V. (coord) (1983). *Instrumente şi modele de activitate în sprijinul pregătirii copiilor preşcolarilor pentru integrarea în clasa I*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Herseni, I. (coord.) (1992). *Educaţia preşcolară în România. Proiect Internaţional IEA, referat de etapă.* Bucureşti : Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

Ionel, M. (coord.) (1992). *Cunoaşterea copilului preşcolar*. Colecţia „Cathedra" editată de *Revista de Pedagogie*. Bucureşti : Editura Lyceum.

Ionescu, M. (coord.) (2010). *Repere fundamentale în învăţarea şi dezvoltarea timpurie a copilului de la naştere la 7 ani*. Editura Vanemonde.

Macadziob, C., Popescu, I., Constantinescu, P., Garboveanu, M., Hirsch, A.A., Turcu, A. (1975). Contribuţii la determinarea profilului vârstei psihologice de şcolarizare. În *Perfecţionarea activităţii instructiveducative în grădiniţă*, culegere metodică editată de *Revista de Pedagogie*. Bucureşti.

Manolescu, M. (2002). *Evaluarea şcolară. Un contract pedagogic.* Bucureşti : Editura Fundaţiei „D. Bolintineanu".

Manolescu, M. (2004). *Activitatea evaluativă între cogniţie şi metacogniţie.* Bucureşti : Editura Meteor.

Manolescu, M. (2005). *Evaluarea şcolară. Metode, tehnici, instrumente.* Bucureşti : Editura Meteor Press.

Manolescu, M. (2010). *Teoria şi metodologia evaluării*. Bucureşti : Editura Universitară.

Mătăsaru, M., Chiriloaie, M., Cojocarul, L. (2008). *Evaluarea iniţială în grădiniţă.* Bacău : Editura Casei Corpului Didactic Bacău.

Neacşu, I. (2010). *Introducere în psihologia educaţiei şi a dezvoltării*. Iaşi : Editura Polirom.

Pânişoară, G. (2011). *Psihologia copilului modern*. Iaşi : Editura Polirom.

Petrescu, C. (coord.) (2008a). *Ghid de observare a copilului. Grupa mică 34 ani*. Piteşti : Editura Diana.

Petrescu, C. (coord.) (2008b). *Ghid de observare a copilului. Grupa mare 56 ani*. Piteşti : Editura Diana.

Petrescu, C. (coord.) (2008c). *Ghid de observare a copilului. Grupa mijlocie 45 ani*. Piteşti : Editura Diana.

Pletea, M., Grama, F., Culea, L., Sesovici, A. (2009). *Aplicaţii ale noului curriculum pentru învăţământul preşcolar*, vol. 3. Bucureşti : Editura Didactica Publishing House.

Radu, I.T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic.* Bucureşti : EDP.

Şchiopu, U. (1967). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti : EDP.

Şchiopu, U., Constantinescu, P. (1973). Cunoaşterea copilului de 56 ani în perspectiva pregătirii pentru şcoală. În Învăţământul *preşcolar*, supliment trimestrial al *Revistei de pedagogie*, 4.

Şchiopu, U., Verza, E. (1981). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti : EDP.

Şchiopu, U., Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Ştefănescu, C. (2005). Evaluarea în procesul de instrucţie şi educaţie. În Gh. Tomşa (coord.), *Psihopedagogie preşcolară şi şcolară*, volum apărut ca supliment al revistei Învăţământul *preşcolar.*

UNICEF. *Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de 57 ani. Standarde profesionale ale cadrului didactic.* Programul Educaţional Pas cu pas. Unicef Boeck.

Vădeanu, R. (coord.) (2007). *Caietul educatoarei. Teste şi observaţii psihopedagogice asupra copilului*. Bucureşti : Editura Adan.

Voiculescu, E. (2003). *Pedagogie preşcolară*. Bucureşti : Editura Aramis.

Vrăsmaş, E., Oprea, V. (coord.) (2003). *Set de instrumente, probe şi teste pentru evaluarea educaţională a copiilor cu dizabilităţi*. Bucureşti : Imprimeria Arta grafică Libris.

*** (2009). *Modalităţi practice de cunoaştere, înţelegere şi lucru cu preşcolarul şi şcolarul. Ghiduri de conversaţie cu copiii şi părinţii, fişe de observaţie şi idei de joc pentru diversele tipuri de comportament*. Bucureşti : Editura Raabe.

*** (2010). Legea Educaţiei Naţionale 1/2011. Monitorul Oficial nr. 0018 din 10 Ianuarie 2011.

*** (2010). *Pregătirea preşcolarului 57 ani*. Bucureşti : Editura Litera.

*** Setul de instrumente pentru stimularea, monitorizarea *şi* aprecierea pregătirii pentru *şcoală* a copilului preşcolar (aprobat de MEN, cu Nr. 57107/ 26.09.2014).

Capitolul 22

Tendinţe şi perspective în evaluare

Victoriţa Trif

22.1. Introducere

Dintotdeauna problematica evaluării a suscitat interesul tuturor actanţilor educaţiei, decidenţilor, presei, psihologilor, industriei etc. Arareori un subiect de natură educativă a atras susţineri financiare considerabile sau a reuşit să incite societatea în ansamblul său aşa cum a făcut-o problematica evaluării. Nu în ultimul rând, cele mai aprinse dezbateri şi dileme au fost generate de rezultatele cercetărilor evaluative. Aşa explicăm faptul că mentalul domeniului juxtapune convenţii academice, editoriale incitante, tensiuni, hermeneutici riguros întocmite, problematizări, ipoteze privind evoluţia în viitor a evaluării, fundamentări empirice, interese de afaceri, alternative la epistemologia specializată, construcţii eminamente intelectuale, exegeze critice etc. Altfel spus, măsurarea meritului ar putea fi asimilată unui mozaic discursiv care relevă multiple lumi sau pieţe academice şi care cuprinde perioade de criză profundă, de progres şi de incertitudine, cu accente eclectice dominate de onestitate sau promovând cultură de rezistenţă (faţă de evaluare). Metaanaliza discursurilor dominante din domeniul evaluării indică o retorică dinamică, greu de încadrat într-un singur curent, fie el chiar post-postmodernism sau contramodernism. Din punct de vedere interpretativ am putea conchide că este vorba mai degrabă despre o bătălie a elitelor evaluării pentru a asigura un altfel de viitor pentru copii. În schimb, din punctul de vedere al demersului calitativ, principalele categorii de analiză evidenţiază următoarele focalizări discursive :

- cum să sfărâmăm rezistenţa la evaluare (în condiţiile în care este recunoscută atitudinea negativă a oamenilor faţă de evaluare) ;
- cum să nu politizăm rezultatele evaluării (toţi autorii de marcă susţin că evaluarea reprezintă o armă veritabilă : când vrei să angajezi pe cineva sau când vrei să concediezi pe cineva utilizezi o evaluare pentru a-i conferi deciziei credibilitate publică) ;
- cum să destructurăm relaţia de putere (relaţia interumană bazată pe evaluare este o relaţie de putere) ;
- cum să fim interesaţi, prioritar, de adevăr şi de onestitatea morală (testele de evaluare se vând şi se cumpără la nivel internaţional, „afacerea" cunoaşterii sau industrializarea evaluării fiind recunoscute în domeniu) ;
- cum să evităm presiunea „tribalizării" în evaluare sau cum să minimalizăm confruntările intelectuale şi practice dintre anumite asociaţii profesionale (articolul „x" nu

este scris în acord cu discursul dominant al grupului „z", dar cum să „schimbăm" realitatea datelor evaluative?):
- cum să armonizăm diferenţele axiologice şi de limbă (înţelesurile şi simbolurile termenilor-cheie ai evaluării refuză disciplinarea, fie doar în termeni de lingvistică şi semiotică).

Vizează aceste aspecte postcolonialismul, democratizarea evaluării, inconsecvenţele globalizării şi glocalizării, scurtcircuitările sociale, teilorizările excesive, graniţele închise, remodelările excelenţei în educaţie? Această interogaţie avansează, pe de o parte, lista răspunsurilor posibil de identificat; pe de altă parte, forma interogativă a acestor soluţii sugerează că este vorba despre o încercare de algoritmizare a unor concepţii contrastante. De altminteri, întrebarea rămâne deschisă pentru viitoarele demersuri multidimensionale asupra evaluării.

22.2. Elemente metodologice implicate în prezenta metaanaliză

Arhitectura capitolului de faţă este convergentă cu următoarele interogaţii de cercetare: a) care este identitatea evaluării potrivit unei analize critice („a critical review")? şi b) cum se reflectă cultura evaluării în literatura de specialitate? Aceste probleme de cercetare diferenţiază prezenta exegeză critică de cele anterioare. Originalitatea acestui demers investigativ constă în a introduce un nou concept, cultura succesului în evaluare. Este vorba despre o alternativă la evaluarea pe bază de standarde şi la cea autentică, un nou mod de a delimita problematica evaluării, o soluţie la efectele adverse ale acesteia şi la agenţia morală negativă din clasa de elevi. Cu alte cuvinte, capitolul de faţă avansează o altă posibilă paradigmă de lucru în educaţie.

În acord cu standardele metodologiei cercetării, cercetarea calitativă de faţă se bazează pe lecturarea celor mai importante publicaţii şi pe o serie de metaanalize – recunoscute internaţional – referitoare la evaluare. Accesând sintagma „assessment and evaluation" au fost identificate pe 4.210.000 de rezultate: Google Scholar şi 477.000.000 pe Google (data accesării: 28.02.2017); 1.323 de articole în *American Journal of Evaluation*; 412.621 de rezultate pentru „all assessment and evaluation" în *Evaluation Review: A Journal of Applied Social Research*, 492 de rezultate în *Evaluation Journal of Australasian*, 969 de rezultate în *Education Evaluation and Policy Analysis*; 724 de rezultate în *New Directions of Evaluation*; 647 de rezultate în *German Evaluation Society*; 162.763 de rezultate în lista jurnalelor cu factor de impact Springer. Accesând sintagma „assessment and evaluation in primary school" au fost idetificate: 13.200.000 de rezultate pe Google"; 3.800.000 de rezultate pe Google; 115.992 de rezultate în *American Journal of Evaluation*; 526 de rezultate în *Evaluation Journal of Australasian*; 4 rezultate în *New Directions of Evaluation*; 146 de rezultate în *German Evaluation Society*; 227.508 în lista jurnalelor cu factor de impact Springer. Dat fiind numărul exorbitant de informaţii existente, au fost delimitate o serie de criterii care au asigurat rafinarea expertizei. Dintre acestea menţionăm: abordări care se înscriu în problematica educativă, date teoretice sau empirice convergente cu problematica învăţământului

primar şi explicaţii de tip expertiză critică asupra evaluării publicate în lucrări de referinţă. Potrivit acestor parametri investigativi au fost identificate 500 de titluri de specialitate care au fost consultate de autorul prezentei metaanalize în perioada 2005-2019 în cadrul stagiilor de documentare (Bodleian, Oxford şi Cambridge) programului individual de formare şi perfecţionare în domeniul evaluării, concretizat în studierea publicaţiilor de profil, prin accesarea diverselor baze de date internaţionale şi a e-resurselor (Web of Science, Anelis, Ebsco, Google Academic etc.), în urma achiziţiilor individuale (publicaţii online, aricole cu acces liber etc.). Dintre acestea, au fost supuse metaanalizei 100 de lucrări (lucrări de autor sau ale unor şcoli de gândire/societăţi de evaluare/grupuri de lucru consacrate, cărţi, articole, instrumente de evaluare, metaanalize asupra evaluării etc.) care au fost convergente cu scopul supraordonat al investigaţiei, examinarea critică a înţelesurilor evaluării. Multiplele discursuri existente în domeniul evaluării – potrivit termenilor cheie accesaţi – evidenţiază o piaţă academică a ideilor deosebit de bogată : coexistă – alături de temele lansate în anii ’70 şi deschiderile către o evaluare mai creativă punctate începând cu anii 2000 – noi categorii de analiză care nu impun neapărat alte tendinţe în evaluare, dar redimensionează cadrul teoretic. Dintre subiectele care se diferenţiază de paradigma clasică a evaluării enunţăm :

- diferenţele de gen implicate în evaluare ;
- realizarea evaluării în acord cu paradigma calitativă ;
- teoriile şi practicile evaluative convergente cu cercetarea feministă ;
- utilizarea cercetării narative, în fapt, utilizarea studiilor de caz – un exemplu concret de cunoaştere tacită – ca modalitate de a facilita fluxul de informaţii evaluative ;
- explorarea intereselor şi valorilor pe care le deţin clienţii evaluării ;
- reliefarea interdependenţei dintre particularităţile funcţionării creierului şi implicaţiile asupra teoriei şi practicii evaluării ;
- identificarea disonanţelor semantice ale evaluării ;
- analiza critică a divergenţelor existente între teoriile învăţării, designul lecţiei şi asumarea unei strategii de evaluare ;
- interdependenţa dintre evaluarea responsiv-culturală şi particularităţile educative ale STEM ;
- explicaţii cauzale ale evaluării şi inferenţele cauzale ale acesteia ;
- asumarea credibilităţii în cercetarea aplicată şi în practica evaluativă ;
- modelele multidisciplinare de evaluare ;
- reteoretizarea evaluării potrivit psihologiei culturale ;
- metodele şi instrumentele de evaluare convenţionale şi neconvenţionale etc.

22.3. Discuţii

Deşi există un apetit intelectual al teoreticienilor domeniului pentru unificarea unui potenţial sistem de evaluare în cadrul ştiinţelor sociale, pentru disciplinele cu caracter puternic formalizat evaluarea este mai complexă combinând multiple linii directoare – învăţarea independentă, învăţarea pe baza studiilor de caz, luarea în considerare a competenţelor cerute de activitatea desfăşurată în laborator, simulări etc.

Complexitatea problemelor evaluării este uşor de demonstrat de vreme ce exegeza critică a studiilor de specialitate relevă rezultate paradoxale : evaluarea este realizată „către" versus „pentru" învăţare (de exemplu, în limba engleză apar diferenţe generate de folosirea particulelor lingvistice „to", „for" sau „in" learning) ; asumarea unei culturi participative sau a uneia care contrastează cu aceasta – comunitatea online ; discriminarea între discursuri care accentuează cunoaşterea în mişcare, construcţia cunoaşterii şi crearea cunoaşterii ; evaluarea bazată pe învăţarea prin cooperare (face-to-face) versus evaluarea care accentuează rezistenţa persoanei evaluate la lucrul în echipă (lucrul online, clasa virtuală) ; fertilizarea încrucişată (crossfertilization) evaluării sau inter-, intra- şi transdisciplinaritatea acesteia ; designul instrumentelor de evaluare universală (pentru toate disciplinele de învăţământ, indiferent de tipul acestora) versus instrumentele şi tehnicile de evaluare destinate exclusiv pentru STEM (bazate pe conceptele-cheie şi mecanismele explicative ale STEM)/noua paradigmă de evaluare bazată pe patternurile distincte ale ingineriei şi ştiinţelor. Ca atare, metaanaliza lucrărilor de specialitate publicate în perioada 2005-2017 reflectă disputele intelectuale importante din domeniu : evaluarea gândită pentru educaţia permanentă (lifelong learning), evaluarea abordată universal, evaluarea pentru inovaţie (de exemplu, pentru STEM), evaluarea pentru schimbarea pedagogică/pedagogiei în acord cu schimbările ştiinţei, evaluarea arondată diverselor reţele filosofice etc. Astfel, retorica evaluării pendulează între tendinţa de a renegocia posibilităţi de generalizare a datelor evaluative şi explorarea realităţii complexe din viaţa educativă de zi cu zi. De exemplu, metaevaluarea, în sensul de „evaluare a evaluatorilor" (Scriven, 1991, p. 228), standardele de evaluare, importanţa valorilor pentru evaluare şi cercetare socială, practicile şi politicile evaluării, intersubiectivitatea etc. sunt subiecte care continuă să fie tratate de multe dintre publicaţiile domeniului evaluativ împreună cu cele mai noi subiecte de profil.

Cele mai tratate probleme de conceptualizare a evaluării decelează următoarele tipuri de explicaţie/înţelegere : a) explicaţia etimologică (Ardoino, Berger, 1990), b) explicaţia de sorginte istorică (Scriven, 1991), c) explicaţia multietajată (Torrance, 1995), d)explicaţia fundamentată pe disonanţele evaluării (disonanţa cognitivă, semantică şi socială) (Trif, 2017). Pentru întreaga literatură de specialitate etimologia termenului „evaluare" este importantă. În ciuda numărului mare de exegeze critice şi a dicţionarelor de evaluare publicate în întreaga lume, se impun câteva precizări. Deşi este vorba despre un concept unic, evaluarea, posibilităţile lingvistice multiple în care a funcţionat şi s-a dezvoltat au alimentat o reţea semantică imprecisă. De altminteri, explorările multilingve din ce în ce mai frecvente în literatura de specialitate evidenţiază o serie de ambiguităţi şi chiar blocaje deopotrivă lingvistice şi cognitive. Sunt limbi în care există un singur cuvânt pentru a denumi problemele evaluării, aşa cum este cazul limbii române şi cel al limbii franceze, şi limbi care beneficiază de resurse terminologice multiple, cum este cazul limbii engleze. De aceea, atragem atenţia asupra faptului că explicaţia de natură etimologică generează un paradox : deşi publicaţiile de primă mână din întreaga lume au produs ceea ce studiile de lingvistică şi semiotică numesc un „registru" al evaluării, în realitate operăm cu „dialecte" ale acesteia. Menţionăm că în lingvistică şi semiotică registrul lingvistic este considerat antagonic dialectului. Cu toate acestea, paradoxul coexistenţei celor două realităţi terminologice în ceea ce priveşte evaluarea fundamentează întreaga metodologie a evaluării. În limba engleză sunt utilizaţi mai mulţi termeni care denumesc problematica acesteia, fiecare dintre aceste cuvinte referindu-se la roluri variate deţinute de profesor şi elev în cadrul evaluării şi la metodologii diferite

asociate acestora. Astfel, termenul „assessment" provine din latinescul „ad sidere" ceea ce înseamnă că evaluarea este o activitate comună a elevului cu profesorul. De regulă, termenul „assessment" denumeşte evaluarea elevului sau evaluarea randamentului şcolar. Este vorba despre un palier consacrat al evaluării pentru care au fost elaborate metodologii particulare, potrivit caracteristicilor elevului. În schimb, atunci când este vizată activitatea profesorului, cuvântul utilizat în limba engleză este „appraisal". În acest caz, este vorba despre un demers evaluativ diferit de cel anterior care a generat multiple metodologii de evaluare în acord cu particularităţile profesiei didactice din diverse sisteme de învăţământ. Exegeza critică demonstrează că există un al treilea termen în limba engleză, „evaluation", care configurează un alt înţeles decât cele anterioare : începând cu anii '70 în care au fost introduse programele sociale în Statele Unite ale Americii, „evaluation" a fost utilizat restrictiv, denumind doar evaluarea programelor sociale. Ca atare, a apărut o întreagă literatură de specialitate al cărei discurs a fost focalizat pe problematica evaluării programelor sociale şi a fost generată o imensă cantitate de metodologii de evaluare a lor. În afara acestor trei termeni, în limba engleză apar frecvent alte reţele terminologice asociate evaluării convergente cu problematici evaluative diferite. Exemplul cel mai elocvent în acest sens îl constituie termeni ca „monitoring" şi „coaching" care integrează noi înţelesuri ale evaluării. În momentul în care restricţiile lingvistice – faptul că în limba română există un singur cuvânt este considerat o restricţie – sunt importante, interogaţiile pe marginea plauzibilităţii referitoare la asimilarea sensurilor evaluării dintr-o limbă în alta devin regulă. Pe de altă parte, definiţiile acordate evaluării de diverşi autori sunt variate, iar accepţiunile acesteia uneori contrastează :

- evaluarea este definită în acord cu un set de valori (sunt excluse valorile monetare) ;
- evaluarea este un proces ;
- evaluarea este considerată un produs ;
- evaluarea este un concept ;
- evaluarea este focalizată pe descrierea performanţei ;
- evaluarea este gândită prin raportare la seturi de standarde sau criterii ;
- evaluarea argumentează înţelesul meritului ;
- evaluarea înseamnă mai mult decât testare, iar profesorul sau evaluatorul ar trebui să ia în considerare limitele acesteia ;
- evaluarea nu se poate transforma într-o etichetă aplicată capacităţilor intelectuale pe care le deţine o persoană (de exemplu, intelect bun sau slab), deoarece diagnozarea posibilităţilor cognitive presupune mai mult decât înregistrarea unui răspuns bun ;
- evaluarea nu se reduce la măsurare sau notare etc.

Din punct de vedere teoretic, evaluarea este definită potrivit unor seturi de convenţii negociate îndelung în literatura de specialitate. Cu toate acestea, constatăm că în practică : a) evaluarea este conceptualizată împreună cu învăţarea, b) evaluarea este parte constitutivă a predării şi învăţării, c) evaluarea nu poate fi disociată de curriculum, d) evaluarea este asociată comunicării. Aşa explicăm noile tendinţe care au apărut în ultima decadă şi noile titluri publicate care, ca o consecinţă a acestui fapt, conţin sintagma „evaluarea învăţării" : „evaluarea în beneficiul învăţării", „perspectiva cognitivă asupra evaluării", „noi tendinţe ale învăţării, incidenţe asupra evaluării", „învăţarea şi evaluarea autentică", „cultura învăţării şi măsurarea în educaţie" etc. Această retorică

alternativă la convenţiile clasice privind definirea evaluării a recontextualizat problematica în acord cu diversele fundamente ale teoriilor învăţării. Mai mult decât atât, ar trebui să semnalăm diferenţele notabile existente între teoretizările învăţării şi tipurile de teste construite. Astfel, a fost asimilată o nouă sintagmă, *evaluarea autentică* („authentic assessment"), care, în loc să faciliteze rezolvarea ambiguităţilor, a generat noi dispute. Anumiţi teoreticieni au considerat că evaluarea autentică este, de fapt, o evaluare bazată pe o realitate în care dispar influenţele. Deopotrivă studiile multiinstituţionale şi lucrările de autor au explorat anatomia acesteia : deşi răspunsul de evaluat este acelaşi, dimensiunile sale, prezentarea acestuia, corelaţiile posibile implicate, aptitudinile evaluatului (de exemplu, abilitatea de a explora, de a ipotetiza, de a raţiona logic, de a rezolva probleme fără a adopta rutele standardizate etc.) sunt foarte diferite, ceea ce se repercutează asupra schemelor de notare. Aceasta reprezintă o problemă deosebit de importantă care merită atenţie pentru viitoarele studii în domeniu. Metaanaliza de faţă relevă coexistenţa multiplelor înţelesuri ale evaluării autentice : relevanţa evaluării, valorile asociate, implicaţiile sociale ale evaluării, contextele variate în care se realizează aceasta sunt doar câţiva dintre factorii care adâncesc discrepanţele dintre înţelesuri.

Bennett şi Ward (1993) se raliază acelor puncte de vedere din literatura de specialitate care consideră că întrebările de evaluare deficitar formulate sau care au efect advers asupra populaţiei-ţintă (pot apărea consecinţe sau efecte sociale asupra anumitor grupuri ale populaţiei examinate) viciază rezultatele evaluării. Rezultă de aici că evaluarea autentică este asimilată problemelor de evaluare bine delimitate şi formulate şi cu angajarea cognitivă în sarcină a problemelor avute în vedere. Dincolo de analiza algoritmică a rezultatelor, cei doi autori subliniază rolul pozitiv al evaluării autentice.

Cele mai multe dintre exegezele critice ale evaluării autentice delimitează graniţele dintre două tipuri de abordări ale acesteia : evaluarea tradiţională bazată pe standarde şi evaluarea autentică. Retorica evaluării autentice este compusă din două exerciţii intelectuale care se sprijină unul pe celălalt – nu este vorba despre o simplă schimbare a unui mod de evaluare cu un altul – deşi paradigmele contrastează. Aşa ar trebui să înţelegem filosofia evaluării autentice, ca o necesitate datorată demersurilor din ce în ce mai sofisticate de apreciere în care efectele posibile ale contextului în care aceasta se produce, ca şi variabilele de proces şi de produs (variabilele celui care învaţă şi ale celui care este evaluat, personalitatea profesorului, condiţiile predării, condiţiile învăţării etc.) impun schimbări. Pe de altă parte, este important să analizăm evoluţia noii paradigme, dat fiind faptul că există mai multe modele ale evaluării autentice : modelul cu trei factori, cu patru factori şi cel cu cinci dimensiuni. În ciuda faptului că o definiţie explicită a evaluării autentice lipseşte, designurile variate elaborate până acum evidenţiază multiplele argumente ale punerii sale în practică :

- evaluarea autentică este considerată o alternativă la cea clasică ;
- este înţeleasă ca o etapă logică pe care docimologia o parcurge către un demers pluralist ;
- este parte a optimizării unui nou mod de evaluare ;
- constituie un surplus de valoare adăugată evaluării ;
- reprezintă o nouă tendinţă sau linie de acţiune în edumetrici (măsurătorile din educaţie) ;
- este parte a inovaţiei în evaluare ;

- este o necesitate impusă deopotrivă de către aptitudinile cognitive complexe şi de limitele testării ;
- marchează o nouă etapă în domeniul evaluării, ca o consecinţă firească a schimbărilor care apar în învăţare, în predare, în cercetare ;
- este afirmată de numărul mare de erori, efecte adverse, studii de caz şi concepţii greşite raportate în literatura de specialitate (misconceptions, effects, errors etc.) ;
- este corelată cu multimedia ;
- este generată de nevoia de a diagnoza învăţarea autentică etc.

Diversele puncte de vedere exprimate în literatura de specialitate despre evaluarea autentică sunt sintetizate în tabelul următor :

Tabelul 22.1. *Evaluarea autentică : accepţiuni*

Autori	Evaluarea autentică
Messick (1994)	Autenticitatea evaluării este condiţionată de subreprezentarea constructului implicat în validitatea de construct.
Hart (1994), Torrance (1995)	Există sinonimie între evaluarea autentică şi cea a performanţei (reversul nu este posibil : evaluarea performanţei nu se confundă cu evaluarea autentică – Meyer, 1992).
Birenbaum, Dochy (1996)	Sarcina autentică şi viaţa reală sunt elementele constitutive ale unui nou mod de evaluare (evaluarea autentică).
Herrington, Herrington (1998)	Autenticitatea evaluării are un efect pozitiv asupra învăţării şi motivaţiei elevului/studentului.
Darling-Hammond, Snyder (2000)	Evaluarea autentică presupune oportunităţi oferite studenţilor pentru a-şi dezvolta gândirea şi modul de a acţiona.
Huang (2002)	Autenticitatea este subiectivă deoarece depinde de percepţii. Este necesar să fie luat în considerare un proces de preautentificare.
Struyven *et al.* (2003)	Metaanaliza sa demonstrează că ceea ce este considerat autentic de către studenţi nu este neapărat să coincidă cu ceea ce consideră profesorii a fi autentic.
Guilkers, Bastiaens, Krischner (2004)	Metaanaliza autorilor conchide astfel : evaluarea autentică este subiectivă şi depinde de instrucţia autentică, de percepţiile studentului sau elevului privind mediul de învăţare, de demonstrarea competenţelor (demonstrarea învăţării în situaţii criteriale bazate pe practica profesională). Autorii redefinesc autenticitatea evaluării în acord cu cinci dimensiuni : sarcina, contextul fizic, contextul social, forma şi criteriile de evaluare.

În studiul de faţă, considerăm că evaluarea autentică reprezintă o reacţie dialogală la saturaţia pieţei discursive, generată de teilorizarea excesivă. De aici decurge necesitatea reformulării unora dintre principiile, politicile şi practicile evaluării. Este probabil

ca această eterogenitate a negocierilor conceptului să alimenteze negarea rolului evaluării de către antropologi. Cele mai multe dintre studiile focalizate asupra înţelesului evaluării reiau, explicit sau implicit, întrebările fundamentale :

- de ce ? (scopul evaluării)
- ce ? (rezultatele intenţionale şi populaţia-ţintă)
- cine ? (cine va fi evaluat şi cine va fi evaluatorul ?)
- unde ? (localizarea)
- cum ? (unde vor fi găsite datele ?)

De altminteri, redefinirea tendinţelor evaluării revine ciclic în atenţia literaturii de specialitate, stârnind polemici sau conferind noi fundamente filosofice construcţiilor intelectuale. Dincolo de acest paradox, aşa cum demonstrează metaanaliza de faţă, se reiterează problema „intraductibilelor" (untranslatables) evaluării.

Dacă în alte domenii educative conceptele deţin fizionomii diferite potrivit apartenenţei la un anumit nivel al învăţământului, problematica evaluării este consecventă epistemologiei generale. Cu toate că metaanaliza literaturii de specialitate denotă o anumită preferinţă a autorilor în domeniu de a conferi consistenţă studiilor în raport cu specificul învăţământului superior, în funcţie de cerinţele liceale, potrivit particularităţilor ciclului gimnazial sau chiar luând în considerare educaţia timpurie, în ceea ce priveşte tratarea evaluării la nivelul claselor primare nu apar diferenţe notabile. Cu alte cuvinte, paradoxurile, contradicţiile, ca şi ambiguităţile reflectate la nivelul epistemologiei evaluării se regăsesc la nivelul învăţământului primar. De altminteri, registrul lingvistic şi modalităţile de interpretare a datelor evaluării sunt comparabile cu cele prezentate şi comentate în marile jurnale ultraspecializate şi în tratatele de evaluare. Desigur că particularităţile psihologice ale populaţiei-ţintă (copiii claselor I-IV), ca şi dimensiunea axiologică a sistemelor de învăţământ, aduc în prim-plan cercetări practice şi teoretice adeseori divergente. Astfel, analiza critică a literaturii de specialitate relevă o pendulare permanentă a discursurilor între asumarea aceloraşi linii directoare pentru întreg sistemul de învăţământ – exemplul britanic : „assessing without levels" – şi decelarea unei normativităţi evaluative impusă de apartenenţa la un stat sau la un district (cazul SUA).

Pe de altă parte, polarizarea discursurilor ştiinţifice privind evaluarea în învăţământul primar evidenţiază câteva teme dominante pe care le inserăm în tabelul următor :

Tabelul 22.2. *Temele dominante ale discursivităţii în domeniul evaluării*

Evaluarea elevilor
Evaluarea claselor
Evaluarea şcolilor
Evaluarea învăţării
Evaluarea autentică
Asumarea responsabilităţii
Nevoile de evaluare
Impactul evaluării
Eficacitatea evaluării
Evaluarea independentă

Pentru excursul de faţă am selectat trei contribuţii divergente care sugerează reconsiderarea teoriei şi practicii evaluării. Astfel, exegeza critică demonstrează că există autori

care consideră că toată problematica evaluării este depăşită întrucât evaluarea nu poate fi ruptă de celelalte subiecte-cheie ale pedagogiei¨, fapt pentru care sugerează o reconfigurare a pedagogiei din această perspectivă. Alte exemple vocale consideră că distorsiunile apărute în ceea ce priveşte evaluarea ar putea fi soluţionate în condiţiile în care aceasta ar putea fi unificată cu domeniul curriculumului : rezultatul ar fi un hibrid, un nou domeniu, „cursessment" (P. Broadfood). O perspectivă diferită este oferită de o altă categorie de experţi în evaluare, care asociază comunicarea educativă cu evaluarea. Astfel, comunicarea reprezintă o condiţie a realizării evaluării, dar are incidenţă şi asupra rezultatelor acesteia. Desigur că implicaţiile practice pentru învăţământ, în general, ca şi pentru învăţământul primar, în special, sunt diferite.

Dincolo de tensiunile generate de aceste polemici sunt importante o serie de discursuri care ipotezează în legătură cu reprezentarea cognitivă pe care cei evaluaţi o au despre evaluare. Este vorba despre un mental internaţionalizat al evaluării, care a conservat o imagine negativă : cel mai adesea, aceasta este considerată o sperietoare sau un monstru. Evaluarea a devenit un proces stresant, care consumă multă energie, produce anxietate, generează o agenţie morală negativă în clasa de elevi, delimitează o graniţă mai mult sau mai puţin consistentă între câştigători şi învinşi, construieşte bariere în comunicare sau ierarhizează apartenenţa la seturi de valori cultural-istorice de altminteri incompatibile, alimentează disonanţe sociale etc. De multe ori, vina de a fi câştigător într-un asemenea sistem de evaluare este mai mare decât vina de a fi declarat învins. În termenii consecinţelor evaluării, pentru cei implicaţi în evaluare este vorba despre o psihologie a anxietăţii (Donaldson, Gooler, Scriven, 2002) care invită la reflecţii critice.

Aceste elemente sunt contrabalansate de standardele asumate, de strategiile OECD şi UNESCO sau de testările PISA. Cu alte cuvinte, este vorba despre un tablou al cunoaşterii în mişcare generat de cele două feţe ale evaluării : o imagine negativă rezultată din interiorul procesului evaluativ şi o imagine teilorizată, unanim acceptată de cei care învaţă şi de evaluatorii acestora.

O altă modalitate de a evidenţia noile tendinţe din domeniul evaluării o constituie analiza de discurs ştiinţific. Schimbările apărute în acest sens nu pot fi disociate de particularităţile unui discurs specializat : pe de o parte, discursurile din evaluare se diferenţiază de celelalte discursuri educative ; pe de altă parte, structurile tradiţionale ale evaluării impuse cândva de De Landsheere şi colegii săi de generaţie se regăsesc doar parţial în noile studii publicate (centrate pe descriptori şi pe benchmarking). Ca atare, apar contraste conceptuale generate de diferenţe metodologice, dar şi de forme disparate de prezentare a cunoaşterii. Astfel, analiza critică a discursului scris în domeniul evaluării – un discurs extrem de specializat – evidenţiază faptul că au apărut identităţi retorice convergente cu următoarele categorii de analiză :

- discursuri de popularizare a problemelor evaluării ;
- discursuri academice centrate pe „rezistenţa" la ideea de evaluare (au fost produse discursuri „contra" evaluării, după cum există o violenţă culturală potenţială a comunităţii la adresa evaluării) ;
- discursuri academice ultraspecializate (este cazul editorialelor scrise pentru publicaţiile cu factor de impact în domeniul evaluării ; periodic, termenii-cheie ai acestor editoriale reconfigurează tendinţele în domeniul evaluării) ;
- discursuri emergente cu rezultatele unor proiecte (practice) de evaluare ;
- discursuri vulnerabile bazate pe imaginaţie narativă (ce-ar fi dacă…) ;

- discursuri tradiţionale (focalizate pe norme, valori, credinţe etc.);
- discursuri bazate pe iniţiative de cercetare în domeniul evaluării;
- discursuri ale politicilor asumate în perimetrul evaluării (adeseori, reiau într-o manieră politicoasă puncte de vedere diferite pe care le sintetizează, adăugând accente morale şi instrumentale);
- discursuri raţionale sau excesiv de critice la adresa evaluării (de exemplu, *The best of two worlds ?*, *Should I stay or should I stay ?*, *Where are we going ?*).

În fapt, toate aceste categorii discursive demonstrează că ne aflăm în faţa unei întreprinderi discursive racordată mai mult sau mai puţin la particularităţile unei pieţe academice stratificate. Uneori, demersurile pedagogice prevalează, alteori, nevoile instituţiilor educative sunt exprimate explicit, după cum incongruenţele conceptuale ale evaluării sunt sancţionate în cadrul diverselor exegeze critice – este cazul reacţiilor mentale ale teoreticienilor domeniului la metaevaluare (Perry, 2008).

Se cuvine să consemnăm faptul că o serie de reflecţii creative în domeniul evaluării apar la graniţa dintre diverse domenii; este vorba despre un fel de „borderlands" al evaluării generat de intersecţia dintre teritorii academice sau subiecte ale căror identităţi exclud expresia tipizată a conceptualizării evaluării. Aspectele etice implicate în evaluare, agenţia umană a clasei de elevi, relaţiile de putere şi dominaţie, rezistenţa comunităţii la evaluare, inegalităţile sociale, dilemele morale, comportamentele asociate evaluării reprezintă noi „realităţi" care impun reexaminarea conceptului. Acesta este primul înţeles a ceea ce am numit în studiul de faţă „borderlandurile" evaluării. Al doilea înţeles vizează limitele trasate în problematica evaluării în funcţie de tarele postcolonialismului. Astfel, literatura de specialitate oferă perspective multiple de abordare a unor concepte-cheie ale evaluării prezente în toate discursurile transnaţionale şi naţionale. Este cazul mult uzitatelor concepte „evaluare sumativă", „evaluare formativă" şi „autoevaluare". Deşi metaanaliza studiilor în domeniu evidenţiază faptul că aceşti termeni-cheie pentru problematica investigată sunt vehiculaţi ca şi cum au intrat în fondul principal lexical al evaluării, acoperirile lor semantice de multe ori relevă ambiguităţi. De exemplu, autoevaluarea este considerată fie metodă de evaluare, fie parte a testării, principiu al evaluării, element al practicii evaluative, strategie de evaluare, scop al evaluării etc. Prin urmare, acelaşi concept-cheie, „autoevaluarea", este definit şi asumat divergent în studii de primă mână. Pentru American Evaluation Association (AEA, 2008), autoevaluarea nu figurează printre principiile care îi ghidează pe evaluatori, de vreme ce contează doar: a) abordarea sistemică, b) competenţa, c) integritatea/onestitatea, d) respectul pentru oameni, e) responsabilizarea în general şi bunăstarea publică.

Ceea ce este important şi subliniem în exegeza de faţă este, pe de o parte, graniţa imprecisă a negocierii conceptuale:

1) când spunem „autoevaluare" la ce ne gândim?
2) cum asimilăm în practica educativă termenii cheie imprecis conceptualizaţi?

Pe de altă parte, relaţiile între termenii-cheie ai evaluării –¨discutăm aici despre reţeaua semantică a evaluării – nu au graniţe. De exemplu, este neclar care sunt relaţiile dintre „evaluarea formativă", „evaluarea sumativă" şi „autoevaluare". Probabil că ar putea fi vorba despre un postcolonialism târziu manifestat în piaţa academică a evaluării: fostele colonii au amprentat discursurile culturale potrivit anumitor repere

axiologice şi lingvistice, iar rezultatul posibil îl constituie acest hăţiş conceptual al evaluării. În al treilea rând, apartenenţa la un grup profesional sau altul – de exemplu, teoreticieni ai evaluării sau profesori – surprinde prin disensiunile semantice explicit reliefate de diverse cercetări empirice. Dacă literatura de specialitate susţine că feedbackul este parte a evaluării formative, profesorii chestionaţi în acest sens – potrivit unor cercetări empirice – nu au înţeles legătura dintre feedback şi învăţarea eficientă (Baldwin, 2008). Datele sunt cu atât mai credibile cu cât asigură consistenţa unui editorial (Baldwin, 2008). În al patrulea rând, luăm în considerare graniţele dintre nivelurile de agregare a evaluării. Tabelul următor oferă o perspectivă substanţială asupra diversităţii evaluării în acord cu argumentele explicit delimitate :

Tabelul 22.3 *Graniţele internaţionalizării evaluării*

Macro	Mezo	Micro
Deciziile guvernamentale	Nivelul instituţional	Resortul individual (elevul, studentul, persoana evaluată)

Desigur că o serie de interogaţii decurg logic din această metaanaliză :

- Care sunt factorii care influenţează reţeaua semantică a evaluării ?
- Sunt acceptate mobilităţile conceptuale amprentate de postcolonialism dintr-o zonă geopolitică în alta ?
- Meseria de evaluator sau expertiza înaltă în domeniul evaluării este influenţată de particularităţile limbilor (de exemplu, restricţiile lingvistice) ?
- Cum se reflectă argumentele, definiţiile şi demersurile evaluative în experienţa celor evaluaţi ?

Metaanaliza celor mai pertinente metaanalize din domeniul evaluării având drept scop identificarea termenilor-cheie ce au stat ¨la baza exegezelor critice anterioare, demonstrează faptul că, de-a lungul timpului, s-au succedat variate demersuri investigative în acord cu diferite variabile de context. Spre deosebire de metaanalizele anterioare, scopul acestui exerciţiu critic este de a delimita distanţele cognitive, semantice şi paradigmatice dintre investigaţii în condiţiile unei nevoi acute de coeziune universală a evaluării, date fiind implicaţiile sociale ale acesteia şi – de aici – pericolul disonanţei sociale. Am diferenţiat patru mari etape importante pe care evaluarea le-a parcurs în cadrul continuumului delimitat de cele două extreme, teilorizarea şi autenticitatea :

- identitatea incertă a domeniului evaluării ;
- etapa testării ;
- ascendeţa unei culturi a examinării ;
- regândirea evaluării în termenii autenticităţii (ceea ce implică asumarea unor demersuri evaluative mai flexibile, bazate pe creativitate).

Cadrul conceptual al metaanalizei de faţă exclude etapa difuză a evaluării şi examinează critic literatura de specialitate, începând cu exegezele cele mai pertinente ale anilor ’80. Argumentul acestui demers îl constituie discontinuitatea ideatică identificată între primele două etape enunţate mai sus ; după anul 1970 epistemologia

evaluării se caracterizează prin asumarea explicită a pretenţiei de obiectivitate. Deosebirile dintre această a doua etapă a evaluării şi etapa contemporană sunt enorme de vreme ce dialogul posibil între spaţii axiologice diferite devine teza de bază a discursurilor explicite şi implicite din contemporaneitate. Spre exemplu, metaanalizele publicate după 2000 (Ellett, Teddlie, 2003 ; Boyd, Grossman *et al*., 2009 ; Santelices, Valencia, Gonzalez, 2016) citează, fiecare dintre ele, alte zeci de exegeze critice. Faptul că anumite discursuri critice asupra literaturii de specialitate sunt frecvent citate relevă corelaţiile existente între fundamentele teoretice, practice şi axiologice ale produselor culturale în cauză (de exemplu, exegeza critică realizată de către Flanders).

Multe dintre articolele destinate evaluării tratează probleme foarte specializate : evaluarea în domeniul ştiinţelor reprezintă o asemenea preocupare menţinută constant în discursivitatea de profil. Analiza de conţinut a textelor indică preferinţa autorilor de a corela standardele educative pentru diverse oferte curriculare (curriculumul de chimie, de inginerie, de biologie etc.) cu o serie de nivele ale cunoaşterii (de exemplu, cunoaşterea factuală) şi cu diverse modalităţi de organizare şi structurare a conţinutului pentru predarea ştiinţelor (învăţarea progresivă a ştiinţelor). Titlurile publicaţiilor ca şi cuvintele-cheie ale acestora sunt relevante în acest sens : *Practices, crosscutting concepts, and core ideas*, *Assessment of science learning : Living in interesting times* , *A vision of large scale science assessment*, *Taking science to school : Learning and teaching science*, *Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*, *Knowing what students know : The science and design of educational assessment*, *Perspectives on the integration of technology and assessment*.

Unele dintre aceste discursuri evaluative oferă puncte de sprijin pentru o posibilă diferenţiere a topicii, specifică pentru clasele primare : „Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions", *Key competencies in reading, mathematics and science*, *Redesigning AP science courses to advance science literacy and support learning with understanding* etc. O interpretare posibilă a acestor date de natură calitativă ar putea să fie oferită de faptul că ele evidenţiază direcţiile contemporane de acţiune, interdependenţa dintre principiile şi metodele ştiinţifice ale unui domeniu (chimie, biologie etc.) şi modelele de cunoaştere în care acestea sunt obiectivate ; acestea exemplifică anumite concepte transversale, aşteptările în legătură cu viitoarele generaţii ale standardelor în ştiinţe (potrivit ulterioarelor reforme curriculare), corelarea evaluării cu alte probabilităţi din domeniul învăţării (vor apărea noi fundamentări în domeniul învăţării care vor reclama noi designuri evaluative), adecvarea condiţiilor comunicării eficiente la cadrul conceptual în schimbare al evaluării etc.

Disonanţa semantică în domeniul evaluării se repercutează de multe ori asupra politicilor educative diferite promovate în varii sisteme de învăţământ. O explicaţie posibilă a contra-culturilor discursive în raport cu anumite concepte care asigură reţeaua semantică a evaluării o constituie următorul tablou comparativ care evidenţiază, pe de o parte, organizaţiile profesionale de profil care sunt considerate reputate şi, pe de altă parte, exemplele concrete de practici evaluative divergente.

Tabelul 22.4. *Principalele organizaţii profesionale în domeniul evaluării*

Organizaţiile profesionale în domeniul evaluării	Ţări ale căror sisteme de evaluare exemplifică practicile divergente
American Evaluation Association (http : //www.eval.org)	SUA (testarea vizează asumarea responsabilităţii ; funcţionează standarde rigide)
Association for Public Policy Analysis & Management (http : //www.appam.org)	
Canadian Evaluation Association (http : //www.unites.uquam.ca/ces-sce.html)	Canada
Australasian Evaluation Society (http : //www.aes.asn.an)	Australia (au apărut noi cadre conceptuale ale evaluării)
European Evaluation Society (http : //www.europeanevaluation.org)	
UK Evaluation Society (http : //www.evaluation.org.uk)	Marea Britanie (au fost introduse noi teste formalizate ; şcoala este bazată pe evaluare)
Gesellschaft für Evaluation e.V. (http : //www.degeval.dc)	Germania (au fost adoptate teste naţionale)
Associazione Italiana de Valutazione (http : //www.valutazioneitaliana.eu/)	Italia
	Franţa (sunt utilizate diferite sisteme de evaluare)

Această perspectivă comparativă asupra evaluării este semnificativă pentru efectele pe care evaluarea, indiferent de termenul uzitat – assessment, evaluation, appraisal, accountability, valuation etc. – le poate genera. Pe de altă parte, comparaţia reafirmă o dilemă referitoare la structura naţională, globală şi transnaţională a evaluării. Dincolo de internaţionalizarea conceptului şi, parţial, a practicilor evaluative, ne întrebăm cât din evaluarea ca întreg deţine identitate naţională, în ce măsură metrica globală care funcţionează deja în întreaga lume este autentică şi în ce măsură raportarea multitudinii studiilor de caz în domeniu ca şi semnalarea noilor erori (de exemplu, efectul disonanţei sociale) sancţionează problemele transnaţionale cu care omenirea se confruntă. Determinarea meritului a devenit o problemă sofisticată de vreme ce valorile relevante şi standardele deţin accepţiuni diferite. Astfel, datele colectate în urma evaluării pot susţine educaţia, aşa cum menţionează toate discursurile de profil până la începutul anilor 2000, sau „o inhibă" (Kelly, 2009, p. 185). Altfel spus, este vorba despre re-gândirea evaluării justificată polifaţetat în literatura de specialitate (Cumming, Maxwell, 2004 ; Black, Wiliam, 2005 ; Norris, 2008 ; Kelly, 2009).

Un subiect aparte aferent evaluării îl constituie erorile sau defectele acesteia. Studiul de faţă nu îşi propune să întocmească o altă recenzie a subiectului, ci aduce în atenţie noile eventuale greşeli de evaluare care este probabil să fi generat alte efecte decât cele etichetate ca fiind clasice. Multiplele polemici existente în evaluare, disonanţele semantice, cele cognitive generate de evaluare, întreaga cunoaştere în mişcare, teoriile marginale sau hibrizii ştiinţifici, pe de o parte, numărul mare de studii de caz pe marginea evaluării publicate la nivel internaţional în ultimii şapte ani, pe de altă parte, indică nevoia de reepistemologizare. Se impun o serie de interogaţii :

- De ce au fost raportate atât de multe studii de caz ?
- De ce noile erori de evaluare colectate nu pot fi explicate potrivit erorilor clasice din literatura de specialitate (efectul oedipian, efectul tendinţei centrale etc.) ?
- Care sunt cauzele apariţiei acestor erori ?
- Este posibil ca ansamblul noilor greşeli de evaluare să indice alte efecte perverse ale acesteia (de exemplu, efectul „disonanţei sociale" – Trif, 2017) ?

Dincolo de criticile asumate în avans, numărul mare de studii de caz colectate (Morris, 2008) demonstrează că problema noului efect al evaluării este de o importanţă cardinală pentru PISA.

Dincolo de pletora de instrumente culturale publicate în domeniul evaluării, multiplele bariere lingvistice reprezintă o piedică notabilă în ceea ce priveşte menţinerea unor structuri globale de adoptare a deciziilor potrivit nevoilor sociale.

22.4. Concluzii

Deşi analizăm critic acelaşi termen, evaluarea, trebuie să acceptăm prezenţa simultană a unor culturi diferite asupra sa. Aceste inferenţe sunt convergente cu o serie de rezultate ale unor cercetări calitative anterioare şi contrastează cu încercarea transparentă de a promova un cadru conceptual universal al evaluării. Tabelul următor oferă explicaţii posibile pentru concluziile studiului.

Tabelul 22.5 *Exemplificări ale intraductibilelelor evaluării*

1. *Dictionary of Untranslatables : A Philosophical Lexicon* (Cassin, 2014)
2. Evaluation, Language, and Untranslatables (Peter Dahler-Larsen, Tineke Abma, María Bustelo, Roxana Irimia, Sonja Kosunen, Iryna Kravchuk, Elena Minina, Christina Segerholm, Eneida Shiroma, Nicoletta Stame, Charlie Kabanga Tshali, 2017), în *American Journal of Evaluation*
3. *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing : Research and Practice* (Gitsaki, Coombe, 2016)
4. *Cognitive, Semantic and Social Dissonances into Assessment* (Trif, 2017)

În concluzie, studiul de faţă invită la reflexivitate potrivit următoarelor structuri mentale :

- Şcoala contemporană este o şcoală a diversităţii (prin elementele structurale, curriculumul, multiplicitatea stilurilor – de predare, de învăţare, de viaţă, manageriale etc. – apartenenţa de gen, fundamentele filosofice ale sistemelor educative, sensul moral convergent cu preceptele religioase, specializarea pieţei academice etc.), ceea ce impune reconsiderarea perpetuă a evaluării ;
- Discursurile intelectuale în domeniul evaluării sunt incongruente şi alimentează disonanţe semantice şi cognitive, cu toate că exegeza critică a literaturii de specialitate demonstrează intenţiile celor implicaţi de a construi un cadru conceptual comun. Modelele discursive ale interpretării textului ştiinţific impun luarea în considerare a resurselor multilingve, a pragmaticilor traducerii în domeniul narativelor evaluării şi

a eforturilor naţionale de a asigura cunoaştere specializată şi comunicare translingvistică de calitate ;
- Cele două concluzii menţionate anterior se repercutează asupra cercetărilor evaluării (cercetări de tip explorator, cercetări focalizate pe rezolvarea de probleme etc) ;
- Pericolul politizării educaţiei, al replicării disonanţelor sociale la nivelul acesteia creşte deopotrivă la nivel naţional şi internaţional ;
- Învăţământul primar reprezintă o sursă a schimburilor sociale şi, în acelaşi timp, datele obţinute ca rezultat al evaluării oferă concluzii de natură calitativă privitoare la structura comunităţilor de învăţare (profesori, învăţători, stafful şcolilor, consilieri şcolari, părinţi etc.). Cultura onestităţii, cultura adevărului, cultura justiţiei şi a responsabilităţii sociale se deprinde în învăţământul primar prin intermediul evaluării achiziţiilor ; evaluatorul devine agent al şcolii morale ;
- Deplasarea accentului dinspre o evaluare reactivă – deşi diagnoza referitoare la agenţia morală negativă din clasa de elevi, în ştiinţă, nu se încadrează neapărat în ceea ce numim veşti rele – către o evaluare proactivă devine imperativă în perioada contemporană.
- În ciuda numărului mare de publicaţii în domeniul evaluării şi al eforturilor consistente depuse pentru creşterea preciziei măsurătorilor, disonanţele cognitivă, semantică şi socială indică faptul că evaluarea nu este total desubiectivată. Această concluzie contrazice două mituri ale educaţiei : a) mitul tradiţional – evaluarea este în întregime subiectivă şi b) mitul contemporan – evaluarea atinge obiectivitatea perfectă.

Teme de reflecţie

1. Personalizaţi demersul evaluativ la clasele I-IV în funcţie de definiţiile acordate evaluării.
2. Concepeţi proba de evaluare la matematică asumându-vă o anumită accepţiune a evaluării autentice (vezi Tabelul 22.1).
3. Analizaţi şi interpretaţi rezultatele evaluării colectate la sfârşitul anului şcolar potrivit temelor dominante ale evaluării la ciclul primar (vezi Tabelul 22.2).

Bibliografie

Ardoino, J., Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : le cas des universités*. Paris : Matrice - ANDSHA.

Badwin, L.P. (2008). Editorial. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 99-102. Găsit la adresa : doi : 10.1177/1469787408090837.

Bennett, R.E., Ward, W. (1993). *Construction versus Choice in Cognitive Measurement : Issues in Constructed Responses, Performance Testing, and Portfolio Assessment*. Londra şi New York : Routledge.

Birenbaum, M., Dochy, F.J.R.C. (eds.) (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston, MA : Kluwer Academic.

Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. Londra : Continuum.

Cassin, B. (ed.) (2014). *Dictionary of Untranslatables : A Philosophical Lexicon*. Princeton şi Oxford : Princeton University Press.

Dahler-Larsen, P., Abma, T., Bustelo, M., Irimia, R., Kosunen, S., Kravchuk, I., Minina, E., Segerholm, C., Shiroma, E., Stame, N., Kabanga Tshali, C. (2017). Evaluation, Language, and Untranslatables. *American Journal of Evaluation*, 38(1), 114-125.

Darling-Hammond, L., Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.

Donaldson, S.I., Gooler, L.E., Scriven, M. (2002). Strategies for Managing Evaluation Anxiety : Toward a Psychology of Program Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(3), 261-274.

Gielen, S., Dochy, F., Dierick, S. (2003). Evaluating the consequential validity of new modes of assessment : The influence of assessment on learning, including pre-, post-, and true assessment effects. În M. Segers, F. Dochy, E. Cascallar (eds.), *Optimising new modes of assessment : In search of qualities and standards* (pp. 44-61). Dordrecht : Kluwer Academic.

Gitsaki, C., Coombe, C. (eds.) (2016). *Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing : Research and Practice*. Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing.

Guilkers, J., Bastiaens, Th., Krischner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-85.

Hart, D. (1994). *Authentic assessment : A handbook for educators*. Menlo Park, CA : Addison-Wesley.

Herrington, J., Herrington, A. (1998). Authentic assessment and multimedia : How university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research & Development*, 17(3), 305-322.

Huang, H.M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.

Kelly, A.V. (2009). *The Curriculum : Theory and Practice* (6th edition). London : Sage.

Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.

Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment ? . *Educational Leadership*, 49(8), 39-40.

Morris, M. (ed.). (2008). *Evaluation ethics for best practice : Cases and commentaries*. New York : Guilford Press.

Perry, K. (2008). A Reaction to and Mental Metaevaluation of the Experiential Learning Evaluation Project. *American Journal of Evaluation*, 29(3), 352-357. Găsit la adresa : http : //doi. org/10.1177/1098214008321686.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th edition). New York : Sage.

Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment*. Buckingham : Open University Press.

Trif, V. (2017). *Cognitive, Semantic and Social Dissonances into Assessment*. Saarbrücken : LAMBERT Academic Publishing.

*** (2008). American Evaluation Association : Guiding Principles for Evaluators. *American Journal of Evaluation*, 29(3), 125-126.

Capitolul 23

Perspective inovatoare ale instruirii asistate de calculator

Olimpius Istrate, Ruxandra Chirca

Actuala societate a cunoaşterii, guvernată de emergenţa tehnologiilor informaţionale, etalează un nou set de imperative educaţionale cu care şcoala trebuie să îşi alinieze permanent finalităţile. Ceea ce primează astăzi nu este capacitatea individului de a asimila un volum cât mai mare de informaţii, ci abilitatea acestuia de a accesa conţinutul disponibil şi de a-l restructura într-un mod creativ, original şi inovativ. Totodată, această societate informaţională determină apariţia unui nou tip de elev, nativul digital (Prensky, 2001), tânărul născut într-un mediu dominat de tehnologie, ce deţine o „înţelegere inerentă a tehnologiilor digitale, acestea fiind integrate în viaţa lui încă din copilărie" (Puybaraud, 2012). Concomitent, tehnologiile informaţiei şi comunicaţiilor (TIC) se infiltrează progresiv la nivelul fiecărei sfere a societăţii, fie aceasta politică, economică, socială sau culturală.

În acest context, sistemului de învăţământ i se impune să răspundă necesităţilor noului cadru de referinţă cultural, profesional, social, fiind responsabil pentru viitoarea integrare optimă a absolventului în societate. În particular, devine din ce în ce mai dificil să determinăm ce este util, relevant şi eficient din ansamblul curriculumului pe care îl propunem unui elev care intră în sistemul de educaţie, în perspectiva formării unui absolvent al anilor 2030. În mare parte datorită noilor tehnologii, se confirmă, din ce în ce mai mult, importanţa competenţelor şi capacităţilor – aplicare, gândire critică, creativitate, rezolvare de probleme, comunicare, colaborare etc. – în detrimentul informaţiei verbale. Profilul absolventului stă mai puţin sub semnul erudiţiei, în sensul clasic, având mai degrabă ca nucleu adaptabilitatea, capacitatea de a învăţa şi de a inova, deprinderile intelectuale şi strategiile de acţiune cognitive şi socioemoţionale. Un exemplu îl constituie cele opt domenii de competenţe-cheie propuse de Comisia Europeană, în cadrul cărora competenţele digitale ocupă un loc alături de comunicare, STEM, competenţe sociale şi civice, iniţiativă şi antreprenoriat, sensibilizare şi exprimare culturală.

Trebuie precizat faptul că evoluţia mijloacelor tehnologice nu doar impune sistemului educaţional să formeze abilitatea elevului de a le utiliza, ci, în acelaşi timp, pune la dispoziţia tuturor actorilor educaţionali un set de resurse, instrumente şi metode didactice, indispensabile astăzi pentru eficientizarea formării, în toate domeniile transpuse în discipline de învăţământ.

Integrarea acestor instrumente în activitatea didactică aduce cu sine o serie de avantaje, printre care pot fi enumerate : creşterea motivaţiei pentru învăţare, accesul sporit la informaţii prezentate în diverse forme, facilitarea înţelegerii, posibilităţi mai multe de aplicare (directă sau mediată), precum şi potenţialul de realizare, într-o mai mare măsură, a activităţilor de învăţare antrenante, participative, colaborative, mulate pe interesul şi capacităţile fiecărui elev.

O altă precizare necesară priveşte debutul utilizării instrumentelor TIC. Educaţia în spiritul integrării noilor tehnologii, ca instrumente fireşti de lucru pentru o suită din ce în ce mai largă de activităţi, începe de la vârstele mici. Acceptarea instrumentelor tehnologice nu mai este o problemă de opţiune sau de oportunitate (*„dacă"/„oare ? "*), ci o adaptare, o repoziţionare şi o situare firească în contextul actual. În această perspectivă, importante devin utilitatea (*„pentru ce ? "*), relevanţa pentru obiectivele formării (*„cu ce scop"*) şi eficienţa integrării activităţilor cu suport tehnologic („*cum utilizez optim resursele disponibile ? "*).

Capitolul prezent îşi propune, aşadar, să contureze un ghid succint pentru profesorul actual, susţinând efortul său continuu de a construi situaţii educative mai bune, propunând (a) repere pentru o raportare adecvată la noile tehnologii şi la rolul acestora în educaţie, (b) deschideri pentru o abordare a instruirii asistate de calculator, (c) exemple de instrumente şi resurse în format digital care pot fi integrate în activitatea didactică.

În continuare, prin conceptul de „instruire asistată de calculator" (IAC) se va face referire la situaţiile de predare-învăţare-evaluare care fac apel semnificativ la tehnologiile informaţiei şi comunicării (TIC).

23.1. Elevul nativ digital

În procesul de educaţie, cunoaşterea elevului este printre cele mai importante aspecte, de aceasta depinzând rezultatul formării lui. Studii în psihologie cognitivă şi neuroştiinţe relevă faptul că generaţiile actuale îşi dezvoltă mai rapid şi într-o măsură mai mare deprinderi cognitive (noi) ; susţinuţi de tehnologiile (ubicue) care le oferă acces la informaţie şi la situaţii diverse, facilitând o serie de activităţi cu potenţial multiplu de dezvoltare, copiii din ziua de azi sunt mai capabili *să clasifice concretul, să abstractizeze, să utilizeze construcţii ipotetice* pentru explorare (Flyn, Luria, *apud* Iliescu, 2017). Omniprezente, instrumentele de simulare şi vizualizare îi ajută *să recunoască patternuri, să raţioneze calitativ în privinţa diverselor situaţii, să transfere cadre de referinţă, să imagineze modele dinamice* (Dede, 2010). În acelaşi timp, există nenumărate semnale de alarmă în privinţa efectelor negative ale noilor tehnologii prin raportare la cogniţie şi la învăţare-dezvoltare – în special în ceea ce priveşte atenţia, memoria, satisfacţia şi valoarea sau valorizarea recompensei – care însă nu sunt suficient susţinute de studii relevante (Wilmer *et al.*, 2017).

Dincolo de aspectele privind utilizarea noilor tehnologii, avem într-adevăr de-a face cu elevi diferiţi de generaţiile anterioare, cărora trebuie să ne adresăm diferit pentru a le pune în valoare potenţialul.

Pare evident că nativii digitali, crescuţi în medii în care tehnologiile le sunt la îndemână, asociate cu alte procese de schimbare actuale, precum consumerismul şi globalizarea,

se raportează diferit la realitatea înconjurătoare, reacţionând altfel decât generaţiile anterioare în situaţii concrete de învăţare propuse de cadrul didactic. Prensky (2001) vorbeşte chiar de o schimbare atât de semnificativă produsă la nivelul nativilor digitali, încât nu mai este vorba de un progres continuu, ci de o „ruptură", un „eveniment unic care schimbă lucrurile atât de fundamental încât nu mai este cale de întoarcere". Lumea în care îşi vor desfăşura activitatea generaţiile digitale este, de asemenea, o lume puternic tehnologizată, competitivă, globală, colaborativă. Într-o bună măsură, acesta este motivul pentru care, în învăţământ, au prins teren paradigma centrării pe cel care învaţă şi orientarea finalităţilor către competenţe. Voci prescriptiv-imperative pledează, începând de acum 20 de ani, pentru schimbări mai radicale în ceea ce priveşte educaţia copiilor: şcolile trebuie să se adapteze, profesorii trebuie să accepte/să se schimbe, învăţarea trebuie să se transforme încorporând perspectiva lumii digitale, bazată pe informaţie şi cunoaştere.

Încă din 2011, Salomon şi Perkins pun întrebarea firească „În ce fel ne face tehnologia mai capabili?", investigând efectele acesteia la nivel cognitiv pe trei paliere: modul în care utilizarea tehnologiei susţine adesea performanţa intelectuală (efecte *cu* tehnologia), măsura în care utilizarea tehnologiei lasă „reziduuri" cognitive care îmbunătăţesc performanţa chiar şi fără tehnologie (efecte *ale* tehnologiei), precum şi măsura în care tehnologia nu are un impact direct asupra performanţei, însă o reorganizează fundamental (efecte *prin* tehnologie). O certitudine este faptul că tehnologiile ne oferă noi metafore, perspective sau cadre în care gândim astăzi lumea înconjurătoare, iar cercetătorii concluzionează că există multiple moduri în care (se poate spune că) tehnologiile ne fac într-adevăr mai deştepţi.

Oricum, „generaţia" din care facem parte este doar parţial un predictor pentru modul în care ne descurcăm în parcursul profesional, personal, cultural, ca adulţi, într-o lume bazată pe tehnologie. Relevanţa, frecvenţa şi calitatea experienţelor de învăţare, genul, contextul socioeconomic şi nivelul de educaţie sunt, adeseori, mult mai importante decât diferenţele generaţionale.

Determinismul tehnologic al lui Prensky trebuie reconsiderat, astfel, prin prisma valenţelor sale în complementarizarea dezvoltării calităţilor autentice ale fiinţei umane – cu alte cuvinte, formarea, chiar şi într-o lume nouă, rămâne subordonată unui ideal social susţinut de valori umaniste, ancorate axiologic, perene. În acest context, tehnologiile susţin, augmentează, permit – şi impun – o mai bună focalizare pe eficienţă, performanţă, inovare, într-o lume globalizată şi competitivă.

23.2. Tehnologia informaţiei şi comunicării în educaţie. Cadre de referinţă

Mai degrabă *calitatea situaţiilor educative*, cu sau fără tehnologie, ar trebui să ne preocupe – iar în această zonă există dovezi care susţin ideea că, într-o măsură din ce în ce mai mare, experienţele de învăţare de calitate, la orice disciplină, sunt cele care fac apel şi la TIC.

Mai mult, *computerul schimbă fundamental educaţia* (Noveanu, Istrate, 2005), în sensul în care profesorii sunt nevoiţi să se raporteze mai des la repertoriul pedagogic în proiectare, determinaţi de faptul că încep să integreze în situaţia educativă, pentru

motivare şi pentru a încuraja participarea, o serie de elemente precum filme, soft educaţional, suporturi vizuale (multimedia) pentru prezentările pe care le susţin, laboratoare virtuale, vizite virtuale la muzee etc. ; acestea trebuie plasate într-un demers pedagogic (nou) – trebuie să capete sens în perspectiva rolului precis pe care îl au în atingerea rezultatelor învăţării la disciplina respectivă. Lecţiile „convenţionale" sunt de domeniul trecutului, iar noii educatori trebuie să stăpânească mai bine tehnicile de proiectare, desfăşurare şi evaluare pedagogică. Oricum, să transmiţi doar informaţie verbală, repetat, şi să te aştepţi ca elevii să o reţină pe de rost nu mai este suficient şi nici acceptabil, aşteptările societăţii şi ale pieţei muncii fiind acum altele.

În zona conceptuală şi prefigurând orice discuţie despre integrarea noilor tehnologii în educaţie, trebuie precizat că, din punct de vedere pedagogic, plasăm TIC în sfera „condiţiilor externe ale învăţării" – înainte de a încerca să le validăm ca o nouă paradigmă, ca o nouă metodă, ca o strategie sau ca o simplă resursă pentru învăţare. Noile tehnologii sunt mai degrabă un cadru de o anumită factură sau un set de variabile externe cu care se poate corela (sau pe care se grefează) orice element de practică didactică. TIC aduce o serie de resurse şi materiale didactice importante, poate influenţa factorul de timp, susţine strategiile didactice şi pe cele de evaluare, alterează, într-o bună măsură, înţelegerea conţinutului învăţării, susţine motivaţia, încurajează participarea, dar „pedagogia" de referinţă şi practicile didactice rămân, în esenţă cel puţin, aceleaşi. Schimbarea de paradigmă mult anunţată în fazele incipiente ale utilizării noilor tehnologii pentru educaţie şi formare este încă în curs de cristalizare ; asistăm mai degrabă la o reacreditare a imperativului fundamentării oricărui demers educaţional pe baze pedagogice solide, demonstrată în ultimii ani de multe rapoarte şi cercetări asupra programelor de implementare a noilor tehnologii.

Un alt reper epistemologic important vizează competenţele digitale. Dezvoltarea competenţelor digitale ale elevilor, în viziunea actuală, nu se realizează ca activitate distinctă, ci trebuie să se integreze în contextul activităţilor semnificative pentru parcursul de învăţare din cadrul disciplinei, pe de o parte, şi pentru cei care învaţă, pe de altă parte. Totuşi, o gradare a nivelului de competenţă digitală este necesară, de la abilităţi de bază de operare cu calculatorul, de trimitere de mesaje prin e-mail (cuprinse în curriculumul disciplinei obligatorii „Informatică şi TIC") şi până la capacităţi de ordin superior (care ţin mai degrabă de domeniile de cunoaştere/disciplinele şcolare), precum aceea de a localiza, analiza şi sintetiza informaţii dintr-o varietate de surse, şi cea de a evalua informaţii şi surse de informare prin analiză critică şi comparaţie, capacitatea de a crea cunoştinţe noi şi de a le prezenta creativ, utilizând diverse suporturi şi formate digitale.

Astfel, o privire asupra noilor tehnologii în educaţie ar trebui să vizeze cel puţin trei direcţii complementare, susţinute de politici educaţionale adecvate, asigurarea accesului la resurse tehnologice şi programe de formare a cadrelor didactice :

- dezvoltarea competenţelor digitale ale elevilor ;
- integrarea, de către cadrele didactice, a instrumentelor şi resurselor digitale în activităţile cu elevii, la orice disciplină ;
- dezvoltarea capacităţii elevilor de a integra sau de a utiliza instrumente ale TIC în activităţi din diverse domenii de cunoaştere şi de acţiune.

Dacă prima este domeniul predilect al disciplinei TIC din curriculumul şcolar, celelalte două sunt mai dificil de circumscris, de susţinut şi de evaluat. Departe de viziunea

comună de acum două decenii care considera că „instruire asistată de calculator" înseamnă doar dotare şi capacitatea de a utiliza „tehnica de calcul", accentul este astăzi pus pe „instruire", pe partea pedagogică, şi vizează modul în care profesorul poate folosi noile tehnologii în activităţile de predare, învăţare şi evaluare, pentru creşterea performanţei şcolare, a participării elevilor, a semnificaţiei activităţilor propuse de cadrul didactic. Aici sunt incluse aspecte aduse de TIC care ţin de dimensiunea psihologică a învăţării şi dezvoltării, prin (re)considerarea valenţelor suportului vizual, softului educaţional şi *gamification*, a aplicaţiilor colaborative la distanţă, a reţelelor sociale.

Dincolo de competenţele digitale, elevii ar trebui să fie familiarizaţi cu un mod de a gândi utilitatea şi utilizarea tehnologiei. Spre exemplu, aceştia ar trebui să ia contact încă din şcoală cu instrumente specifice fiecărui domeniu de cunoaştere (de exemplu, dicţionare online, platforme online de dezbateri, hărţi digitale, laboratoare virtuale, simulări etc.). Materii şcolare precum „Informatică şi TIC" contribuie periferic la integrarea acestor instrumente specifice lumii de astăzi, privite ca „unelte" de muncă intelectuală, de orientare, de productivitate – indiferent că le utilizăm, ca adulţi, în domeniul profesional sau în viaţa personală, culturală, socială etc. Aceste instrumente digitale îşi au în principal locul în parcursul fiecărei discipline şcolare, fiind utilizate, explicate, decodate (inclusiv cu o perspectivă etică, legală, morală) de un profesionist al domeniului respectiv.

Pentru profesori, noile roluri şi competenţe asociate cu utilizarea TIC vin să potenţeze şi să sprijine atât activităţile pe care le desfăşoară la clasă, cât şi dezvoltarea profesională continuă sau sarcinile administrative – de fapt, aproape fiecare dintre rolurile şi sarcinile profesionale ale cadrului didactic având un impact mai mare şi conducând la rezultate mai bune în condiţiile utilizării avizate a instrumentelor specifice noilor tehnologii.

23.3. Efecte şi rezultate ale utilizării noilor tehnologii în educaţie

Combinate cu o bună fundamentare pedagogică, aplicaţiile noilor tehnologii conduc treptat la infuzii de inovaţie benefice, vizibile la nivelul rezultatelor învăţării. Asociate acestor influenţe, pe fondul nevoii de schimbare a educaţiei ca răspuns la schimbările tehnologice şi la cerinţele socioeconomice actuale, competenţele digitale devin din ce în ce mai mult elemente centrale ale profilului unui „absolvent de succes". Curriculumului şcolar i se adaugă, de asemenea, noi dimensiuni, prin includerea *conţinutului digital* şi *instrumentelor online :* resursele-suport sunt mai variate şi mai complexe, este confirmat şi întărit rolul cadrului didactic de facilitare a învăţării mai degrabă decât de sursă de cunoaştere/cunoştinţe, conţinuturile pot fi mai uşor actualizate, adaptate şi orientate către necesităţile şi interesele elevilor.

O integrare a noilor tehnologii în educaţie, centrată pe utilizarea pedagogică a conţinutului educaţional digital şi a instrumentelor online avansate, este oportună şi utilă prin prisma necesităţii realizării unei educaţii de calitate, urmărind să sprijine cadrele didactice în realizarea obiectivelor profesionale (*selecţie şi adaptare după :* Istrate, 2010) :

23.3.1. *Creşterea performanţei în învăţare şi îmbunătăţirea rezultatelor şcolare*

Studiile desfăşurate în ultimele două decenii relevă un impact semnificativ al utilizării tehnologiilor asupra performanţelor şcolare. Concluziile sunt susţinute de opiniile cadrelor didactice şi ale elevilor înşişi, de măsurări ale diferenţelor între evoluţia performanţei şcolare înainte şi după introducerea noilor tehnologii, de comparaţii între ţările/regiunile/şcolile/clasele asupra cărora a fost realizată intervenţia şi eşantioane similare de control.

- ✓ 70,2% dintre profesori remarcă impactul pozitiv al TIC asupra performanţei la disciplina pe care o predau. TIC are un impact pozitiv într-o măsură sporită asupra elevilor buni (49,1% dintre profesori, 82% dintre elevi) şi mai puţin asupra elevilor slabi (37,5% dintre profesori, 69,8% dintre elevi) (Potolea Noveanu, 2008).
- ✓ 60% dintre profesori consideră că integrarea TIC în lecţie facilitează înţelegerea conţinutului de către elevi (Toma, 2009).
- ✓ În şcolile europene, impactul TIC asupra rezultatelor şcolare în clasele primare este unul pozitiv, mai ales la limba engleză şi mai puţin la ştiinţe, observându-se şi o corelaţie pozitivă între durata utilizării TIC şi rezultatele la matematică la evaluarea PISA. Accesul la calculatoare în sala de clasă duce la îmbunătăţiri semnificative în ceea ce priveşte rezultatele la testele naţionale ale elevilor de 16 ani (Balanskat, 2006).
- ✓ Există efecte pozitive ale utilizării TIC pentru îmbunătăţirea rezultatelor şcolare la aproape toate disciplinele din curriculumul naţional în Marea Britanie. Cele mai însemnate au fost cele de la disciplinele din trunchiul comun – engleză, matematică şi ştiinţe – în toate etapele-cheie, acolo unde s-au făcut investiţii mai mari în dezvoltarea unor resurse specifice fiecărei discipline. (BECTA, 2007).
- ✓ În şcolile (din Marea Britanie) care au înregistrat ameliorări recent semnificative, personalul a declarat că tehnologia a avut un rol cheie în îmbunătăţirea rezultatelor elevilor (Hollingworth, 2008, *apud* BECTA, 2008).
- ✓ O analiză a peste 500 de studii efectuate de Kulik (1994) (*apud* Baalen, Moratis, 2001) a arătat că elevii care au primit instruire bazată pe calculator tind să înveţe mai mult într-un timp mai scurt (Chinien, 2003).
- ✓ 57% dintre elevii de clasa a VII-a şi 40% dintre cei de clasa a VIII-a cred că laptopurile i-au ajutat să realizeze lucrări de o calitate mai bună şi să-şi îmbunătăţească atitudinea faţă de şcoală (Hill, 2003).
- ✓ Scriere : s-au constatat efecte semnificative la nivel de grădiniţă (de la 50% la 80%), moderate la clasa I (de la 50% la 66%) şi limitate după clasa I (de la 50% la 60%). Matematică : îmbunătăţiri semnificative (de la 50% la 65%). Ştiinţe : creştere a rezultatelor elevilor (de la 50% la 72%) (Kulik, 2003).
- ✓ Din variaţia de 30% în ceea ce priveşte realizările elevilor, variaţie ce poate fi explicată prin influenţa politicii şcolii, un procent de 11% din „motivul" pentru care notele elevilor au crescut în Virginia de Vest poate fi atribuit programului eLearning. Pe parcursul perioadei analizate, statul Virginia de Vest a urcat în clasamentul naţional realizat în funcţie de rezultatele elevilor de pe poziţia 33 pe 17 (Mann, 1998).
- ✓ Majoritatea părinţilor consideră că notebookurile au avut un efect pozitiv asupra competenţelor IT ale copiilor (87%) şi pentru accesul la resurse educaţionale (74%).

Elevii cred că notebookurile au contribuit la îmbunătăţirea calităţii lucrărilor pentru şcoală (71%) şi la creşterea notelor (54%) (Mitchell Institute, 2004).

- ✓ Creşterea mediilor elevilor care ating sau depăşesc standardele CRCT (*Criterion Referenced Competency Tests* – SUA) pentru clasa a VIII-a, în perioada 2001-2002 : cu 1,75% la citire, 12% la limbă şi comunicare şi 9,125% la matematică. Evaluarea Middle Grades Writing Assessment (SUA) arată o creştere a mediilor cu 7,75% între 2001 şi 2002, ca efect al programului de e¨Learning. După un an, şcolile participante au reuşit să atingă un total de 20% din obiectivul reducerii diferenţei de 67% înregistrată la toate secţiunile în ceea ce priveşte rezultatele CRCT la clasa a VIII-a (SL Ogletree and Assoc., 2002).
- ✓ Rata de creştere anuală a performanţei şcolare a fost de 0,19 până la 0,43, comparativ cu 0,10-0,21 în grupurile de control (pe o scală de 5 puncte) (Texas Center for Educational Research, 2009).
- ✓ Notele mai mari la testele de la matematică înregistrate în 100 de şcoli din India participante la un program de eLearning s-au datorat combinaţiei de activităţi de formare, softuri educaţionale şi utilizarea calculatoarelor. (Wagner, 2005).
- ✓ Elevii care au folosit tehnologia pentru învăţare prezintă rezultate mai bune din punct de vedere cognitiv şi afectiv faţă de cei care nu au folosit-o (rezultate semnificative statistic ; Waxman, 2003).

Rezultatele mai bune la învăţătură sunt un efect al unei serii de factori asupra cărora trebuie intervenit unitar şi constant : armonizarea intervenţiilor la nivelul mijloacelor didactice, al programelor şcolare şi al formării cadrelor didactice este cheia succesului, fie acesta aşteptat pe termen scurt, ca creştere a participării, a motivaţiei şi a performanţei şcolare, sau pe termen lung, ca nivel al ratei de inserţie socioprofesională şi al efectelor socioeconomice.

23.3.2. Eficientizarea procesului de educaţie (la nivel de proiectare, desfăşurare şi evaluare)

Subsumate acestui scop, remarcile referitoare la instruirea asistată de calculator în învăţământul preuniversitar pot fi grupate pe mai multe paliere, rapoartele de evaluare evidenţiind o serie întreagă de avantaje, de la beneficiile în planul coordonării lecţiei şi al orientării către strategii constructiviste până la facilitarea atingerii obiectivelor de învăţare şi a diferenţierii instruirii la clasă :

- ✓ Cadrele didactice afirmă că TIC contribuie în cea mai mare măsură la facilitarea atingerii obiectivelor lecţiei (1,856 pe scală 0-3), urmată de uşurarea activităţii didactice. În planul beneficiilor pentru elevi, profesorii consideră că TIC favorizează învăţarea activă, interactivă, participativă (1,787 pe scală 0-3). Jumătate dintre cadrele didactice remarcă faptul că utilizarea noilor tehnologii contribuie substanţial la realizarea adecvată a unei educaţii diferenţiate cu elevii (Potolea, Noveanu, 2008).
- ✓ 65% dintre profesori au afirmat că elevii au lucrat împreună mai mult decât înainte, sarcini comparabile (Toma, 2009).
- ✓ TIC le permite elevilor să lucreze după propriile stiluri de învăţare. Colaborarea dintre elevi este mai bună atunci când folosesc TIC (Balanskat, 2006).

- ✓ 66% dintre cadrele didactice cred că elevii alocă mai mult timp pentru teme şi vin la şcoală mai bine pregătiţi (Lowther, 2005).
- ✓ 80% dintre cadrele didactice sunt de acord că tehnologia produce un impact asupra implicării elevilor în învăţare. Profesorii au descoperit că folosirea tehnologiei pentru a facilita învăţarea creativă şi bazată pe proiecte îi poate motiva pe elevii nemulţumiţi de şcoală (BECTA, 2008).
- ✓ Explorarea posibilităţilor TIC conduce la creşterea capacităţii de experimentare şi de inovare pedagogică. TIC stimulează comunicarea şi activitatea colaborativă în interiorul comunităţii pedagogice (73,4%) (Toma, 2009).
- ✓ Noile tehnologii facilitează tranziţia rapidă de la modelul de predare prin expunere la modelul centrat pe elev, care cuprinde strategii constructiviste de predare/învăţare (Escorza, 2007).

Mai toate studiile indică însă necesitatea formării adecvate a profesorilor înainte de a fi puşi în situaţia de a folosi TIC în activităţile cu elevii, indiferent de nivelul de utilizare a computerului pe care l-ar putea avea. „Detaşarea de maniera clasică de predare prin aportul plurivalent al folosirii resurselor electronice ridică probleme pedagogice cadrelor didactice, uneori mai puţin pregătite pentru o astfel de schimbare în propriul stil de predare." (Toma, 2009). Oricum, o certitudine este faptul că „în contextul influenţelor din societatea bazată pe cunoaştere, activitatea didactică se îndreaptă către o abordare constructivistă a învăţării" (Potolea, Noveanu, 2008).

23.4. Modalităţi de utilizare a TIC în procesul didactic

În funcţie de variabilele elementelor de context enumerate anterior – aşteptările societăţii, politicile educaţionale, profilul de competenţe ale cadrului didactic, profilul actual al elevilor care intră în sistem şi cel al absolvenţilor, cultura pedagogică şi condiţiile de lucru din şcoli – obiectivele, tematica şi modul de abordare a situaţiilor educative se recalibrează, adăugând sau prioritizând pe cele care capătă semnificaţie. În mod particular, conţinuturile învăţării necesită adaptări şi înnoiri mai frecvente pentru a încorpora schimbările şi a ţine pasul cu ritmul rapid al dezvoltării actuale.

Profesionistului autentic din sistemul de educaţie i se cere să-şi dedice un timp însemnat activităţii de proiectare a unor noi situaţii educative, situate în orizontul de aşteptări al elevilor din „generaţia digitală", ancorate în viaţa reală (concretă, dinamică şi globalizată), grefate pe experienţa concretă a acestora, orientate către achiziţia de cunoştinţe şi formarea de competenţe pentru roluri profesionale şi sociale viitoare.

O proiectare mai bună a situaţiilor educative, prin apelul la metode şi strategii variate de instruire, prin includerea instrumentelor şi resurselor disponibile la momentul actual, constituie o condiţie esenţială pentru o mai bună desfăşurare a activităţilor didactice, rezultând într-o participare mai mare a elevilor la activităţi şi performanţe şcolare mai bune. Cadrele didactice au nevoie de experienţă, dar şi de expertiză în domeniul disciplinei şi în cel psihopedagogic – propria perfecţionare are ca punct central reflecţia asupra modului în care elevii percep, înţeleg şi preiau noţiunile utilizate, îşi formează competenţele specifice domeniului, îşi însuşesc o atitudine adecvată faţă de cunoaştere şi faţă de utilitatea acesteia – astfel încât profesorii să poată adapta conţinuturile

şi activităţile incluse în curriculumul disciplinei. În acest sens, competenţele generale de utilizare TIC pe care ar trebui să le demonstreze cadrul didactic includ (Khvilon, 2002) :

a) abilitatea de a decide motivul, momentul, locul şi maniera în care instrumentele TIC ar putea contribui la atingerea obiectivelor lecţiei şi selectarea celor mai potrivite instrumente în scopul stimulării învăţării elevilor ;
b) abilitatea de a controla mediul de învăţare şi diferenţele (inclusiv calitative) între competenţele digitale ale elevilor, spre exemplu, prin utilizarea lucrului în echipe sau oferirea de suport constant acolo unde este necesar ;
c) abilitatea de a evalua diverse tipuri de softuri educaţionale ;
d) abilitatea de a sprijini elevii în căutarea, compararea şi analizarea informaţiei disponibile în format digital ;
e) abilitatea de a utiliza diverse instrumente de comunicare cu elevii şi colegii ;
f) abilitatea de a optimiza în permanenţă utilizarea TIC.

Concret, cadrul didactic poate face astăzi apel la metode şi mijoace didactice variate şi din ce în ce mai multe :

(1) *Resurse educaţionale digitale* – sunt acele materiale în format digital care pot fi utilizate cu succes într-o situaţie de învăţare pentru a ilustra o informaţie verbală, a susţine un punct de vedere, a favoriza înţelegerea, a exersa o capacitate, a aplica un procedeu etc. Pot fi scurte filme, hărţi conceptuale, pagini web, enciclopedii etc. – acestea nu au un scop educaţional în sine şi nu au fost create (neapărat) pentru a fi utilizate în educaţie, însă pot fi subsumate unui scop educaţional, cu condiţia integrării într-o strategie educaţională construită de profesor şi valorificării prin prezentări preliminare, explicaţii, demonstraţii, discuţii ulterioare şi dezbateri, sarcini de lucru.
(2) *Soft educaţional* – un program sau o aplicaţie construită pe scheletul unei strategii didactice, cu scopul de a atinge o serie de obiective educaţionale, cel mai adesea pornind de la finalităţile, sugestiile metodologice şi de conţinut dintr-o programă şcolară sau dintr-un program nonformal de pregătire. În principiu, aceste aplicaţii sau programe educaţionale virtuale respectă legităţile necesare eficientizării învăţării umane, printre care : legea motivaţiei (acestea sunt interactive şi antrenante, stimulând performanţa celui care învaţă), legea conexiunii inverse (oferind, de regulă, feedback imediat), legea repetiţiei (în special aplicaţiile pentru crearea de jocuri sau exerciţii interactive) sau legea transferului (potenţialul de transfer crescând progresiv pe măsura acumulării de reuşite în utilizarea acestor aplicaţii) (Neacşu, 2008). Probabil că viitorul rezervă un loc privilegiat softurilor educaţionale în sistemele şi procesul de educaţie, integrând (parţial) sau înlocuind manualele (digitale).
(3) *Medii virtuale de instruire*, platforme (sau sisteme) de management al conţinutului învăţării şi colectivelor de elevi sau studenţi – sunt aplicaţii software dedicate administrării, organizării secvenţelor de instruire la distanţă, livrării conţinutului, monitorizării şi evaluării în cadrul unui program educaţional. Printre cele mai cunoscute exemple avem : Moodle, Google Classroom, Cornerstone, Docebo, Edmodo, Ilias, Dokeos, Blackboard, SAP.
(4) *Aplicaţii online* – constau în programe care au diverse grade de complexitate, disponibile online (sau în „cloud”). Sunt doar instrumente – independente de un conţinut

curricular – majoritatea construite pentru a îndeplini o singură atribuţie. În funcţie de scopul avut în vedere, cadrul didactic poate propune utilizarea aplicaţiilor pentru :

a) realizarea de prezentări (exemple : *PowerPoint*, *Prezi*, *Sway*) ;
b) crearea de aviziere virtuale (*Padlet, Lino, Symbaloo*) ;
c) realizarea planurilor de lecţie sau a parcursurilor de învăţare (*Symbaloo Lesson Plans*) ;
d) crearea unor poveşti (*my storybook*) ;
e) crearea de materiale video, desene animate, benzi desenate (*Voki*, *WeVideo, Toondoo, Toontastic, Edpuzzle*) ;
f) crearea documentelor colaborative (*Documente Google*) ;
g) crearea unor hărţi conceptuale (*Text 2 Mind Map, SpicyNodes, Bubbl.us, MindMeister*) ;
h) crearea unor nori de cuvinte (*Wordle*, *WordArt*) ;
i) crearea de jocuri educaţionale şi exerciţii interactive (*ClassTools, Kubbu*) ;
j) realizarea instrumentelor de evaluare (exemple : *ProProfs*, *Hot Potatoes, Google forms, Socrative, Tricider, Dotstorming*).

Aplicaţiile online menţionate reprezintă instrumente utile pentru procesul instructiv, ce pot fi integrate cu uşurinţă în numeroase activităţi de predare, învăţare sau evaluare. Prezentăm, în continuare, patru exemple :

- două care presupun pregătirea şi utilizarea de către profesor a unui suport digital în activităţile cu elevii ;
- iar alte două care solicită elevilor să lucreze pe o aplicaţie online, în cadrul unei activităţi în clasă sau ca temă pentru acasă.

În primul exemplu, utilizăm nori de cuvinte ca suport pentru interpretarea textelor literare, într-o activitate de tip *flipped classroom*, în care exerciţiile din clasă se bazează pe documentarea elevilor acasă şi pe produse realizate de ei.

Un „nor de cuvinte” constă într-un mod de reprezentare a unui text sau a unui şir de cuvinte, în care, de obicei, semnificaţia unui element-cuvânt este relevată de mărimea acestuia relativă la celelalte elemente.

Acesta poate fi un instrument pentru analiză de conţinut. Aplicaţiile disponibile permit crearea unui suport pentru prezentare de conţinut, în formă grafică, statică sau interactivă. Câteodată, puteţi controla şi forma „norului”, oferind astfel un element contextual suplimentar pentru interpretare.

Puteţi crea un nor de cuvinte utilizând aplicaţii precum :

- Wordle : http : //www.wordle.net. Introduceţi un paragraf întreg, iar Wordle va face un nor în care mărimea fiecărui cuvânt este determinată, pe baza frecvenţei, de numărul de ocurenţe al acelui cuvânt în textul dat. (Dacă întâlneşte „didactice” de şase ori, îl va face de două ori mai mare decât cuvântul „elevilor”, întâlnit doar de trei ori.)
- WordArt (recomandat) : https : //wordart.com. WordArt permite doar afişarea, în formă de nor, a unor cuvinte pe care le introduceţi, unul câte unul, în „formularul” de creare de nori.

Exemplu (1) Nor de cuvinte. Textul literar narativ. Fabula. *Flipped classroom (activitate acasă şi în clasă)*

Clasa : a IV-a

Disciplina : Limba şi literatura română

Tema : Eu şi lumea din jurul meu. Lectura : Textul literar narativ în versuri

Sarcina de lucru pentru elevi :
Realizaţi trei nori de cuvinte cu tema „Istorioare cu tâlc", folosind aplicaţia Wordle sau WordArt. Veţi reprezenta trei fabule, la alegere. Acestea trebuie să aibă autori diferiţi. Veţi „de-compune" fabula în cuvinte-cheie, fără să adăugaţi titlul sau autorul, constituind un fel de ghicitoare vizuală.
În clasă, ora următoare, veţi videoproiecta cel mai reuşit nor de cuvinte de la fiecare elev, iar colegii vor încerca să descopere despre ce fabulă este vorba şi să o recompună. Apoi, „autorul" norului de cuvinte va încerca să povestească, în maximum 30 de secunde, acţiunea şi morala fabulei.

Obiective operaţionale :

- Să redea corect mesajul scris din textele literare ;
- Să identifice morala textului literar ;
- Să rezume texte literare narative, în prezentare orală, în faţa unei audienţe ;
- Să utilizeze corect şi adecvat limba română în alcătuirea mesajelor scrise, în diferite contexte de realizare ;
- Să enumere alte texte literare din aceeaşi specie.

Modul în care ne aşteptăm ca elevii să rezolve sarcina de lucru :
Pentru realizarea sintezelor fabulelor, de tip „nor de cuvinte", elevii vor utiliza WordArt sau Wordle, înscriind, la alegere, fie tot textul, fie vers cu vers, fie cuvânt cu cuvânt. „Istorioarele cu tâlc" alese de ei vor fi prezentate astfel în clasă, în formă de ghicitoare pentru colegii lor. Odată ghicită, fabula va fi prezentată, pe scurt, de către autorul ghicitorii.

Documentele colaborative constau în orice tip de document – editare de text, calcul tabelar, suport pentru prezentări, chestionar, hărţi şi scheme conceptuale etc. – care este realizat online şi pe care mai multe persoane pot avea drepturi de editare.

Cel mai cunoscut exemplu este cel al Documentelor colaborative Google.

Exemplu (2) Documente colaborative. Creşterea plantelor – flipped classroom (activitate în clasă şi acasă)

Clasa : pregătitoare

Disciplina : Matematică şi explorarea mediului

Tema : Creşterea plantelor

Sarcina de lucru pentru elevi :
Puneţi grâu la încolţit în farfurii cu vată umezită constant.
În fiecare sâmbătă dimineaţă, măsuraţi cea mai înaltă plantă, apoi intraţi pe documentul colaborativ (Google Sheets) a cărui adresă a fost trimisă părinţilor pe grupul de WhatsApp al clasei şi înscrieţi dimensiunea, în milimetri, în dreptul numelui vostru.
(Documentul colaborativ pregătit de profesor este un document de calcul tabelar de tip Excel, unde cadrul didactic a înscris, pentru fiecare linie, numele elevilor. Capul de tabel este : Săptămâna 1, Săptămâna 2 etc.)
Obiective operaţionale :

- Să înregistreze rezultatele observaţiilor realizate în timpul experimentelor, prin marcarea în tabele cu diverse simboluri ;
- Să interpreteze, cu cuvinte proprii, reprezentări vizuale simple (de tip histogramă/ grafic progresiv) ale unor date de acelaşi tip.

Modul în care ne aşteptăm ca elevii să rezolve sarcina de lucru :
Tema pentru elevi vizează evidenţierea transferului de energie prin experimente simple. Fiind, la bază, un experiment individual, susţinut de investigaţie ştiinţifică, o modalitate prin care poate fi valorificat mai bine este să îl transformăm într-o activitate colaborativă. Elevii vor contribui la acumularea datelor care reflectă creşterea plantelor, observând universalitatea fenomenului (aceeaşi rată de creştere la plantele fiecăruia), comparând, sintetizând, apreciind – astfel exersând capacităţi de analiză, comunicare, sinteză, transfer. În fiecare sâmbătă, acasă, cu ajutorul părinţilor, elevii măsoară plantele de grâu puse la încolţit la o anumită dată. Înscriu dimensiunea celei mai înalte plante, în milimetri, în documentul colaborativ. Observă datele înscrise de colegi, precum şi actualizarea (care se face în timp real) a graficului de creştere (în dreapta) şi a mediilor săptămânale (în ultimul rând din tabel).
După 6-8 săptămâni, se fac discuţii în clasă – experimentul se poate valorifica prin abordarea unor teme precum : elementele/ condiţiile necesare pentru creşterea plantelor, valoarea colaborării pentru rezultate mai bune, paralelă cu modul de lucru al cercetătorilor mediului în ziua de azi (colaborare pentru monitorizarea fenomenelor meteo, utilizarea big data pentru predicţii etc.).

Un avizier online este un panou de afişaj virtual, o filă pe care se pot adăuga anunţuri (text), linkuri la pagini web cu resurse sau la filme, fişiere pe care le încărcaţi etc. Puteţi crea un avizier virtual utilizând aplicaţii precum :

- Padlet (recomandat) : https : //padlet.com
- Lino : https : //linoit.com
  Avantajul aplicaţiei Padlet este că e gratuită, simplu de utilizat, dă posibilitatea protejării cu parolă a avizierului, este colaborativă – permite postarea de către elevi, permite feedback de diverse tipuri pentru fiecare postare. Fişierele încărcate pot fi :
- documente cu text – doc, pdf : exemple de eseuri, fragmente de texte literare, documente cu demonstraţii matematice, rezultatele la concursuri şcolare etc. ;
- documente de calcul tabelar – xls : tabele cu date pentru exersare, situaţii cu punctele elevilor de pe parcursul semestrului etc. ;

- imagini – jpg, gif, png : poze, scheme etc. ; puteţi face instantaneu o poză, direct din aplicaţia Padlet, utilizând camera dispozitivului dumneavoastră.
- filme – avi, mpg etc. : fragmente dintr-o piesă de teatru, dintr-o lecţie filmată, o situaţie-problemă care să fie vizionată de elevi acasă pentru a fi discutată în clasă ; puteţi înregistra direct un film, cu camera dispozitivului dumneavoastră, pentru a-l posta imediat pe propriul avizier virtual ;
- suporturi pentru prezentări – ppt : rezumatul lecţiei predate sau a celei următoare, o prezentare utilă pe care aţi găsit-o pe Internet…

Sau puteţi posta anunţuri-text. De exemplu, dacă îi obişnuiţi pe elevi să intre săptămânal pe avizierul online al clasei, pentru a vedea tema sau resurse de explorat pentru a fi discutate în clasă, puteţi adăuga, la un moment dat, un anunţ de tipul : „Luni, 23 octombrie, facem o altfel de lecţie. Ne întâlnim direct în curtea şcolii, pentru a găsi diverse modalităţi de a măsura perimetrul terenului de baschet şi de a calcula înălţimile clădirilor. Aduceţi rulete şi sfoară”.

Linkurile la resursele recomandate elevilor se pot dovedi, de asemenea, utile, mai ales cele la filme de pe YouTube. Filmul va rula direct pe fila Padlet.

Exemplu (3) : Avizier online. Sistemul solar – activitate în clasă – laboratorul cu computere

Clasa : a IV-a

Disciplina : Geografie

Tema : Sistemul Solar

Sarcina de lucru pentru elevi :
În clasă, elevii se vor grupa în nouă echipe, iar fiecărei echipe îi va fi atribuită o planetă a Sistemului Solar ; cea de-a 9-a echipă va trebui să prezinte o planetă imaginară.
În clasă : Realizaţi un avizier virtual la nivelul clasei cu titlul „Sistemul Solar – Planeta…” folosind Padlet (padlet.com). Fiecare echipă va menţiona curiozităţi despre aceasta, va adăuga o fotografie sugestivă a planetei şi va încărca un clip video reprezentativ.
La finalul orei, un reprezentant al fiecărei echipe va trimite linkul la avizierul creat de echipă pe grupul clasei.
Tema pentru acasă, pentru fiecare elev, este să consulte avizierele celorlalte echipe şi să acorde puncte celor mai interesante resurse.
Obiective operaţionale :

- Să enumere toate planetele sistemului nostru solar
- Să descrie particularităţile planetelor din Sistemul Solar
- Să aprecieze (critic) valoarea unei informaţii în ansamblul de cunoştinţe pe o temă dată din domeniul Geografie, în perspectiva elaborării unei prezentări sintetice
- Să prezinte unei audienţe o temă din domeniul Geografie, utilizând suporturi vizuale multimedia

Modul în care ne aşteptăm ca elevii să rezolve sarcina de lucru :
Elevii au ca temă realizarea avizierului online cu titlul „Sistemul Solar – Planeta …” folosind aplicaţia Padlet. Aceştia trebuie să identifice în mediul online şi/sau în materia predată curiozităţile despre planeta atribuită şi să le noteze în avizier, împreună cu o fotografie sugestivă şi un clip video. În acest mod, se vor consolida cunoştinţele predate.
Fiind un avizier pe care îl realizează în colaborare, elevii vor schimba idei şi vor negocia (argumentat) valoarea unor resurse pentru prezentarea temei date – exersând capacităţi de comunicare, negociere, sinteză, rezolvare de probleme.
De asemenea, vor putea consulta şi ce au făcut celelalte echipe, apreciind activitatea acestora, exersând capacităţi de tip analiză şi gândire critică (aplicate în domeniul Geografie).

Un avatar virtual este un personaj digital care poate fi, de cele mai multe ori, personalizat sau customizat. Poate fi animat sau static. Adesea, poate reda un text tastat sau înregistrat (direct din aplicaţie sau încărcând un fişier audio).

Exemplu (4) Avatar virtual. Drepturile copilului – temă pentru acasă

Clasa : a IV-a

Disciplina : Educaţie civică

Tema : Drepturile universale ale copilului

Sarcina de lucru pentru elevi :
Realizaţi o scurtă prezentare de maximum două paragrafe prin care să evidenţiaţi, cu cuvintele voastre, cu exemple simple şi convingătoare, unul dintre drepturile copilului. Prezentarea o veţi face prin intermediul unui avatar Voki (voki.com) şi veţi posta linkul pe avizierul clasei, pentru a fi evaluat de colegi.
Cea mai interesantă prezentare va fi declarată câştigătoare şi va fi postată pe prima pagină a site-ului şcolii timp de o lună.
Accesând următorul link : youtube.com/watch ? v = VPfd1QQcH14, veţi avea ocazia de a afla mai multe informaţii despre temă, într-o manieră ludică şi practică. Parcurgerea videoului este necesară pentru rezolvarea sarcinii de lucru şi pentru înţelegerea temei.

Obiective operaţionale :
- Să prezinte, cu exemple, unul dintre principalele drepturi universale ale copilului ;
- Să identifice în viaţa de zi cu zi, anumite nuanţe sau situaţii care au legătură cu drepturile copilului ;
- Să identifice avantaje şi dezavantaje ale formulării explicite a drepturilor copilului.

Modul în care ne aşteptăm ca elevii să rezolve sarcina de lucru :
- Elevii vor avea la dispoziţie o săptămână pentru a realiza sarcina de lucru. Aceştia pot accesa şi alte site-uri din surse externe, cu menţiunea de a le specifica. De asemenea, elevii pot lua şi „interviuri" altor copii, vecinilor, persoanelor de pe stradă, astfel interacţionând cu aceştia într-o manieră interactivă (întrebări legate de sarcina de lucru : Ce credeţi despre… ; Ce s-ar întâmpla dacă… etc.). Prin această prezentare, elevii vor trebui să ilustreze în special care sunt avantajele sau consecinţele drepturilor copilului.
- Prezentarea realizată va fi înscrisă în aplicaţia Voki, unde fiecare copil va personaliza un avatar virtual care va spune textul. Linkul la propriul avatar va fi trimis tuturor colegilor (prin intermediul avizierului online al clasei), astfel încât toţi copiii să poată audia opiniile colegilor. Fiecare elev poate aprecia prin note prezentarea colegilor, direct pe avizierul online. Cele mai apreciate lucrări vor fi postate pe pagina web a şcolii.

23.5. De la utilizarea noilor tehnologii în educaţie la instruire asistată de calculator

Infuzia de noi tehnologii în educaţie este o realitate – prevăzută, constatată, recomandată şi susţinută la diverse niveluri – având efecte semnificative pentru procesul de educaţie şi la nivelul fiecărei componente curriculare.

Bine proiectate şi corect desfăşurate, pe principii pedagogice, situaţiile educative care fac apel la noile tehnologii permit optimizarea proceselor de învăţare datorită următoarelor aspecte (Noveanu, Istrate, 2005, *adaptare*) :

a) varietatea surselor de informaţie şi modurilor de reprezentare a acesteia ;
b) activitatea de explorare/căutare individuală a informaţiei şi de operare asupra ei ;
c) schimbul de informaţie şi cooperarea în rezolvarea unor sarcini de lucru ;
d) stimularea gândirii critice ;
e) învăţarea orientată spre un scop (obiectiv definit al învăţării) ;
f) şanse sporite de reglare în raport cu caracteristicile şi cunoaşterea proprie.

Elementele menţionate reprezintă o bună parte din caracteristicile unui proces educaţional centrat pe elev, spre care tinde educaţia. În timp, noile tehnologii vor deveni parte din ansamblul condiţiilor în care se realizează învăţarea, în şcoală şi în afara ei, depăşind etapa de element de noutate, surprinzător şi atractiv în sine, şi ocupându-şi locul de suport firesc care favorizează formarea.

Bibliografie

Ceobanu, C. (2016). Învăţarea în mediul virtual : *Ghid de utilizare a calculatorului în educaţie*. Iaşi : Editura Polirom.

Cucoş, C. (2006). *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării*. Iaşi : Editura Polirom.

Davis, N. *et al*. (1996). Can quality in learning be enhanced through the use of IT ? În B. Somekh, N. Davis (coord.). *Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning : Studies in Pre-Service and In-Service Teacher Education*. Londra : Routledge.

Dede, C. (2010). Emerging influences of information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 281-303. Găsit la adresa : http : //doi.org/10.1080/002202700182763.

Dwight, J., Garrison, J. (2003). A Manifesto for Instructional Technology : Hyperpedagogy. *Teachers College Record*, 105(5), 699-728.

Griffiths, M.D. (2005). The therapeutic value of videogames. În J. Goldstein, J. Raessens, (coord.). *Handbook of Computer Game Studies*. Boston : MIT Press.

Iliescu, D. (2017, Nov.). *Engaged Citizenship through Scientific Education and Critical Thinking*. Lucrare prezentată la a II-a ediţie a Conferinţei Naţionale a Comunităţii „Educaţie pentru □tiinţe", Universitatea din Bucureşti. Găsită la adresa : http : //cnces2017.unibuc.ro/.

Istrate, O. (2000). *Educaţia la distanţă. Proiectarea materialelor*. Botoşani : Editura Agata. Găsită la adresa : http : //agata.ro/olimpius-istrate-educatia-la-distanta-proiectarea-materialelor.

Istrate, O. (2010). *Efecte şi rezultate ale integrării TIC în educaţie*. Lucrare prezentată la a VIII-a ediţie a Conferinţei Naţionale de Învăţământ Virtual. Universitatea din Bucureşti. Găsită la adresa : https : //www.academia.edu/3356979/.

Khvilon, E. (coord.) (2002). *Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development. Paris : UNESCO, Division of Higher Education*. Găsit la adresa : http : //unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf.

Neacşu, I. (2008). Învăţare. Învăţarea şcolară. În D. Potolea, I. Neacşu, R.B. Iucu, I.-O. Pânişoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat şi gradul didactic II*. Iaşi : Editura Polirom.

Noveanu, E., Istrate, O. (2004). *Impactul formativ al utilizării AEL în educaţie. Raport de cercetare*. Bucureşti : TEHNE – Centrul pentru Dezvoltare şi Inovare în Educaţie. Găsit la adresa : http : //www.tehne.ro/resurse/TEHNE_Impact_formativ_AEL_2005.pdf.

Potolea, D., Noveanu, E. (coord.) (2008). *Informatizarea sistemului de învăţământ : Programul S.E.I. Raport de cercetare evaluativă – EVAL SEI 2008*. Bucureşti : Editura Agata. Găsit la adresa : http : //agata.ro/potolea-noveanu-informatizarea-sistemului-de-invatamant-programul-sei.

Rudd, P. (2000). School Improvement through ICT : Limitations and Possibilities. Lucrare prezentată la Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Universitatea din Edinburgh. Găsit la adresa : http : //www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001768.htm.

Salomon, G., Perkins, D. (2011). Do Technologies Make Us Smarter ? Intellectual Amplification With, Of, and Through Technology. În R.J. Sternberg, D. Preiss (eds.), *Intelligence and Technology : The Impact of Tools on the Nature and Development of Human Abilities* (p. 71). Routledge.

Shen, C.-X. *et al*. (2013). Why are children attracted to the Internet ? The role of need satisfaction perceived online and perceived in daily real life. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 185-192. Găsit la adresa : http : //doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.004.

Toma, S. *et al*. (2009). *Instruirea în Societatea Cunoaşterii : Impactul programului Intel Teach în România*. Botoşani : Editura Agata. Găsit la adresa : http : //agata.ro/steliana-toma-instruirea-in-societatea-cunoasterii-impactul-programului-intel-teach-in-romania.

Wajszczyk, R. (2014). *A study of the impact of technology in early education*. Uppsala Universitet. Găsit la adresa : http : //www.diva-portal.org/smash/get/diva2 : 737018/FULLTEXT01.pdf.

Wilmer, H.H., Sherman, L.E., Chein, J.M. (2017). Smartphones and Cognition : A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*. 8, 605. Găsit la adresa : http : //doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605.

Capitolul 24

Jocul la vârsta preşcolară

Teodora Irina Moţăţăianu, Elena Rafailă

24.1. Delimitări conceptuale. Caracteristicile jocului

Termenul românesc de *joc* are corespondent în majoritatea limbilor, corespondent care poartă amprenta psihologiei şi istoriei diverselor neamuri. El desemnează atât activitatea copilului, cât şi distracţie, glumă sau bucurie, veselie sau acţiune umană care necesită efort minim şi generează plăcere, bucurie, satisfacţie.

În limba română, termenul de joc are multiple semnificaţii, cele mai multe corelate. *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române* (1996) evidenţiază două semnificaţii fundamentale : activitate, acţiune (reală sau simulată) şi caracteristică a unei activităţi (acţiuni) sau a unui comportament. Lor li se adaugă şi semnificaţia de modalitate de lucru, metodă (de învăţare, de terapie, de muncă în general).

Jocul ca activitate este însoţit întotdeauna de plăcere ; poate fi desfăşurat de copil sau de adult. Adultul se implică în joc pentru distracţia personală (ca în jocul de societate), dar şi pentru distracţia altora (jocul dramatic, jocul sportiv). În primul caz, efortul, mintal sau fizic, este minimal, iar plăcerea este generată de însăşi desfăşurarea jocului ; în al doilea caz, efortul, aflat în concordanţă cu natura şi mărimea obstacolului, se finalizează printr-o constelaţie de trăiri emoţionale, generate nu numai de desfăşurarea jocului ci şi de reacţiile celor care asistă. Şi într-un caz şi în celălalt, jocul are efect de catharsis.

Caracteristică a unei activităţi sau a unui comportament, jocul poate fi intenţionat şi se manifestă pentru a impresiona sau pentru a câştiga („X joacă un rol important în viaţa lui Y" sau „joacă teatru" sau „se joacă cu…" sau „se joacă cu viaţa/cu sănătatea") ori poate fi spontan şi apare ca manifestare a unor trăsături de personalitate. Sunt situaţii când acest tip de comportament, aflat în concordanţă cu concepţia despre lume şi viaţă a unei persoane, repetat în multiple situaţii, prin mecanisme de generalizare şi condiţionare, devine o trăsătură de personalitate, un stil de viaţă.

Datorită trăsăturilor sale (plăcere, spontaneitate, descărcare emoţională) şi mai ales funcţiilor pe care le are în viaţa persoanei care îl practică, jocul este folosit şi ca metodă didactică şi terapeutică.

În principal, jocul este o formă de activitate. Este specific uman, conduita ludică având cauze, caracteristici şi funcţii diferite ; deşi întâlnit pe întreg parcursul vieţii, ocupă un loc dominant la vârsta copilăriei, la celelalte vârste apărând doar temporar.

Ca activitate specific umană, jocul este prezent pe tot parcursul vieţii individului, dar nu numai cu loc şi pondere deosebite, ci şi cu funcţii diferite de la o vârstă la alta. Are un caracter universal, fiind prezent în viaţa fiecărui om şi mai ales în cea a copilului, indiferent de perioada istorică, zona geografică şi mediul sociocultural. Poartă, cu siguranţă, amprenta realităţii fizice şi sociale în care se produce şi pe care o reproduce. Fiecare generaţie a avut la vârsta copilăriei jocurile sale, diferite sub raportul conţinutului, regulilor şi mijloacelor. Este influenţat de caracteristicile dezvoltării filogenetice şi ontogenetice.

Ca formă de activitate, jocul beneficiază de o anumită structură care include o latură orientativ-reglatorie şi una instrumental-efectorie : este declanşat de motive (dorinţe, intenţii, nevoi) diferite şi orientat către scopuri sugerate de realitate sau elaborate de copilul însuşi ; în desfăşurarea lui sunt folosite instrumente fizice (jucării sau obiecte învestite cu funcţia de jucărie) şi spirituale, interne şi externe. La vârsta copilăriei, jocul, generat de nevoia de mişcare, de autoexprimare, de explorare, este motivat intrinsec. Scopul său este influenţat de obiectele/jucăriile din realitate sau acţiunile desfăşurate de ceilalţi. Pe măsură ce copilul se dezvoltă, obiectivul jocului capătă caracteristici specifice : intenţionalitate, elaborare, complexitate, flexibilitate : copilul stabileşte el însuşi un scop important pentru sine. Instrumentele psihice şi materiale utilizate se află la diferite niveluri de elaborare. Acestea sunt descoperite de copil în mediul extern şi, apoi, preluate, interiorizate, adaptate, dezvoltate, perfecţionate şi vor fi utilizate în contexte noi. Principalele mijloace fiind acţiunea şi cuvântul, jocul evoluează pe măsura amplificării posibilităţilor acţionale şi de comunicare.

La vârsta copilăriei jocul ca activitate fundamentală reprezintă cadrul în care se construiesc achiziţii pshice importante precum imaginaţia (Vîgotski, 1932 ; Elkonin, 1932, 1978) ; la celelalte vârste devine activitate secundară care şi-a schimbat nu numai locul ci şi funcţiile. Deosebit de formativ la vârstele mici, în timp devine mijloc de petrecere a timpului liber, instrument de distracţie.

Jocul copilului integrează în sine elemente de muncă (este o treabă serioasă care consumă energie şi produce efort), învăţare (în cadrul lui sunt reproduse, repetate, consolidate operaţii, proceduri, acţiuni întâlnite în realitatea socială), creaţie (copilul introduce, intenţionat sau nu, anumite modificări ale realului pe care şi le subordonează, pregătind şi valorificând celelalte forme de activitate). El este astfel purtătorul elementelor psihice ale celorlalte forme de activitate.

Analizându-i multiplele aspecte şi din diferite unghiuri, teoreticienii (biologi, psihologi, pedagogi) l-au definit diferit.

Wundt este cel care, printre primii teoreticieni, surprinde *caracterul social şi istoric* al jocului. Munca, activitate indispensabilă a omului, este precedată în filogeneză de joc ; în ontogeneză, se regăseşte în structura psihologică a acestuia (oferă jocului situaţia imaginară evidenţiată de Elkonin, 1978). În joc *copilul diferenţiază acţiunea receptată la adult de obiectul muncii precum şi de condiţiile materiale* în care aceasta se desfăşoară, ceea ce conferă jocului o funcţie de reflectare superioară, complexă. Ca şi munca, jocul generează satisfacţie. Aceasta din urmă, completăm noi, nu este legată însă de rezultatele/produsele obţinute ca în munca adultului, ci de desfăşurarea jocului în sine.

Pentru Vîgotski (1956, 1966), jocul este *izvorul dezvoltării* (creează zonele proximei dezvoltări), cadrul în care se formează noile relaţii cu realitatea, „şcoală a voinţei şi a moralei", „morala în acţiune", întrucât prilejuieşte copilului subordonarea faţă de reguli şi amânarea sau interzicerea satisfacerii imediate a impulsurilor.

Interesat de natura şi esenţa jocului, de structura sa psihologică ca şi de rolul în dezvoltarea personalităţii copilului, D. B. Elkonin (1932, 1978) arată că jocul, *forma de activitate conducătoare la copil, face posibilă recrearea faptelor de viaţă, a relaţiilor sociale de către acesta în afara condiţiilor activităţilor utilitare nemijlocite.* Chiar dacă jocul nu are un caracter utilitar, precum munca, copilul nu-l vede ca pe ceva gratuit ; pe de altă parte, utilitatea lui trebuie văzută nu în planul produselor reale, ci în cel al dezvoltării.

J. Piaget descrie jocul ca „sector de activitate a cărei motivare nu este adaptarea la real, ci dimpotrivă asimilarea realului la eu" (1968). Această definiţie sintetizează două idei : jocul nu se identifică în totalitate cu activitatea, ci *este un tip de activitate* ; în cadrul acestui tip de activitate *dominantă este asimilarea* care, pe parcurs, va fi urmată de acomodare şi împreună vor produce ca efect adaptarea.

Relevând relaţiile jocului cu realitatea socială, Ursula Şchiopu, fin cunoscător al acestei realităţi psihice şi al copilăriei, îl numeşte „antecamera vastă şi bogat ornată a muncii" (1970) ; ea evidenţiază astfel rolul jocului în raport cu dezvoltarea (*factor al dezvoltării*) şi locul lui în ontogeneză („antecameră a muncii" – *precede temporal şi pregăteşte munca* ; „vastă şi ornată"- complexitate şi diversitate). Cu cercetări deosebite asupra jocului, realizate independent sau în diverse colective, psihologul român îl prezintă pe acesta ca „fenomen de cultură şi civilizaţie multidimensional" (1970) care *dispune de caracteristici general umane, dar şi specifice, acestea din urmă fiind influenţate de acţiunile factorilor sociali, culturali, economici, istorici, psihici, educativi, care acţionează din exterior sau din interior asupra copilului.*

Paul Popescu-Neveanu defineşte jocul ca „formă de activitate specifică pentru copil şi hotărâtoare pentru dezvoltarea lui psihică" în cadrul căreia se rezolvă contradicţia dintre nevoile şi posibilităţile acestuia de a le realiza, ca şi contradicţia dintre posibilităţile copilului şi cerinţele impuse explicit sau implicit (prin modele) de către ambianţă. Sub influenţa jocului „se formează, se dezvoltă şi se restructurează întreaga activitate psihică a copilului)." (1978), evidenţiindu-i, ca fiind pregnantă, funcţia formativă.

Ecaterina Vrăşmaş, printre ale cărei preocupări se numără şi pedagogia preşcolară, numeşte jocul „activitate prin care copilul se dezvoltă dar acest lucru este dependent de libera sa alegere, de motivaţia intrinsecă, de orientarea către proces şi implicarea participării active" (1999). Pedagogul român subliniază ca trăsături principale motivaţia intrinsecă şi activismul intens al copilului.

Mariana Popa, de formaţie psiholog, defineşte jocul ca „fenomen ce este comun oamenilor şi animalelor şi totodată atât de diferit prin finalităţile lui întru determinarea unicităţii fiinţei umane" (2002), diferenţiindu-l de conduita de tip ludic a animalelor.

Sintetizăm toate aceste elemente în următoarea definiţie, dezvoltând o idee exprimată de noi într-o lucrare anterioară (Rafailă, 2006) : „activitate specific umană prin care subiectul îşi satisface imediat şi nemijlocit propriile dorinţe, nevoi, acţionând conştient, liber şi constructiv în lumea imaginară în care reconstruieşte cu mijloace (psihice şi materiale) personale situaţia imaginară ce reflectă realitatea (fizică şi socială) în care îşi desfăşoară existenţa". Considerăm că această definiţie evidenţiază caracteristicile esenţiale ale jocului : caracterul conştient (ceea ce îl diferenţiază de conduita ludică a animalului), caracterul universal şi permanent (subiectul poate fi de vârste diferite, din zone şi timpuri diferite), caracterul social şi istoric (poartă amprenta caracteristicilor mediului sociocultural în care trăieşte subiectul), caracterul activ (subiectul se implică cu toate disponibilităţile sale), caracterul formativ – îndeplineşte funcţia de reflectare

(cunoaştere) constructivă a realităţii, utilizând ca mijloace importante acţiunea (internă şi externă) şi cuvântul (limbajul oral şi limbajul intern), pregăteşte şi valorifică elementele psihologice ale învăţării, muncii şi creaţiei, dispune de o motivaţie dominant intrinsecă.

24.2. Teorii despre joc

De-a lungul timpului, biologi, etnologi, filosofi, esteticieni, psihologi, pedagogi au elaborat diverse teorii referitoare la joc. Acestea descriu şi clarifică, evidenţiind natura, mecanismele, caracteristicile şi funcţiile sale. Diversitatea teoriilor se explică prin formaţia şi, mai ales, prin concepţia generală şi diferită a autorilor.

Cea mai veche teorie asupra jocului este cea a recreaţiunii (Lazarus, 1883). Recreaţiunea constituie o activitate care se diferenţiază total de cea de muncă, opunându-se acesteia. Problema constă în faptul că jocul apare nu numai ca activitate secundară la vârsta adultă¨, când munca este activitatea principală ci, mai ales, la vârsta copilăriei, când este o unică activitate. Jocul are la vârsta adultă funcţia de descărcare informaţională şi emoţională, precum şi de recuperare a energiei (intelectuale sau fizice) epuizată în activitatea de muncă, dar la copil, care nu-şi consumă energia astfel, recuperarea energetică se realizează prin somn. Cu siguranţă, jocul procură copilului plăcere, dar presupune o mobilizare maximală a efortului. Copilul nu se joacă pentru a se odihni, ci pentru a realiza ceva ce l-a impresionat la adult.

Opusă acestei teorii este cea a surplusului de energie, propusă de Fr. Schiller şi susţinută apoi de H. Spencer, dar contrazisă de É. Claparède. Copilul dispune de o încărcătură energetică care trebuie folosită. Consumul energiei se realizează prin desfăşurarea unor mişcări care se dovedesc utile şi contribuie la formarea deprinderilor sau prin mişcări care nu au o utilitate imediată, manifestându-se în joc.

Prezentându-şi opiniile cu privire la educaţia artistică, fără a fi interesat în mod special de elaborarea unei teorii asupra jocului, Fr. Schiller arată că „animalul acţionează atunci când o trebuinţă oarecare devine cauza ce dă impuls activităţii sale şi se joacă atunci când surplusul de energie reprezintă această cauză şi îl stimulează să acţioneze" (*apud* Elkonin, 1980). Pentru om, jocul apare nu numai ca eliberare de trebuinţele vitale, ci şi ca delectare provocată de consumul surplusului de energie, fiind o activitate estetică. H. Spencer, analizând evoluţia diferitelor specii de animale, consideră că speciile superioare, după ce îşi satisfac trebuinţele de bază, beneficiază de un surplus de energie pe care îl consumă prin joc. La om acest joc prilejuieşte exprimarea aptitudinilor primare. (*apud* Elkonin, 1980).

Este adevărat că la o anumită vârstă copilul, precum o adevărată „pilă electrică", o „fiinţă tropăitoare" (Gesel, Ilg, 1949) se află într-o continuă mişcare, consumându-şi energia, dar există nenumărate jocuri în care mişcarea este redusă. Claparède aduce un conta-argument evident din viaţa cotidiană: copilul nu oboseşte niciodată sau foarte greu şi se joacă şi când este obosit.

Biologul K. Gross, pe baza observaţiilor desfăşurate asupra puilor de animale (lei, capre, pisici) a ajuns la concluzia că în conduita ludică prezentă în etapele timpurii la animalele superioare sunt desfăşurate mişcări şi ansambluri coerente de mişcări care, repetate, vor deveni, la vârsta adultă, instrumente de satisfacere a instinctelor. Întrucât

la naştere instinctele sunt slab definite, conduitele ludice ale puiului de animal, complexe şi inedite, permit exercitarea viitoarelor instincte. Jocul puiului de pisică cu ghemul pregăteşte viitoarea vânătoare a şoarecelui, este deci anticipativ pentru manifestarea integrală a instinctului de vânătoare şi pregătitor pentru instrumentele de satisfacere a acestuia. Extinzând într-un mod exagerat concluziile sale asupra omului, K. Gross elaborează teoria exersării anticipative potrivit căreia jocul este un exerciţiu pregătitor pentru viaţa de adult. El nu reprezintă un instinct, nici măcar unul complex, ci modul de manifestare a diferitelor instincte şi prilejuieşte exersarea anticipativă a celor principale. Parafrazându-l pe K. Lange, biologul german subliniază faptul că jocul nu apare pe fondul copilăriei ca o expresie a acesteia, ci copilăria este dată ca mijloc de exersare a predispoziţiilor în vederea maturizării individului. Animalul tânăr şi copilul nu se joacă pentru că sunt pui/copil, ci sunt pui, tinere/copii pentru că au nevoie să se joace. Dincolo de exagerările sale, explicabile prin formaţie şi prin momentul de început al cercetărilor în domeniul jocului, K. Gross are meritul că a intuit rolul acestuia în dezvoltare, deşi mai mult în dezvoltarea biologică.

Dacă K. Gross arată că jocul anticipează instinctul şi prilejuieşte formarea instrumentelor de satisfacere, fiind deci un preexerciţiu, Carr îl consideră un postexerciţiu, întrucât în cadrul lui se consolidează instinctul (manifestat încă de la naştere). Jocul copilului prilejuieşte şi eliberarea de anumite instincte neconforme vieţii sociale a omului modern şi convertirea acestora în conduite dezirabile.

K. Biihler, psiholog ca formaţie, acceptând teoria anticipaţiei a lui Gross şi preluând de la S. Freud principiul tendinţei spre plăcere ca principiu fundamental al vieţii, elaborează teoria plăcerii funcţionale potrivit căreia copilul se joacă datorită tendinţei interne către plăcere, tendinţă care reprezintă un principiu fundamental al vieţii. K. Bühler introduce noţiunea de satisfacţie funcţională. Aceasta se diferenţiază de plăcere (desfătare), precum şi de plăcerea trăită atunci când individul anticipează rezultatul acţiunii sale. În concepţia psihologului vienez, satisfacţia funcţională a apărut ca mecanism biologic al jocului şi a devenit un factor vital de prim ordin care stă la baza provocării şi repetării unor anumite mişcări, consolidării lor, precum şi la baza selectării formelor noi de comportament necesare adaptării.

A. Adler apreciază că jocul se explică prin prezenţa la copil a unui complex de inferioritate generat de sentimentul de neputinţă şi dependenţă. Puiul de om îşi depăşeşte acest complex adoptând, în planul ficţiunii, funcţia puterii şi a dominaţiei. În joc se manifestă şi este satisfăcută tendinţa către autoafirmare.

É. Claparède, de formaţie pedagog, adept, într-o anumită măsură, al teoriei lui K. Gross, consideră că jocul prilejuieşte exerciţiul anticipativ, dar nu al instinctelor, ci al funcţiilor motrice şi mintale. Potrivit lui Claparède, jocul este un fenomen de derivare. Incapabil să desfăşoare o activitate de muncă, dată fiind dezvoltarea sa insuficientă şi cerinţele externe ale adultului, copilul se joacă pentru a depăşi realitatea care nu-i oferă posibilităţi de afirmare. Jocul înlătură plictiseala, oboseala, face posibilă relaxarea. Prin intermediul lui se transmit idei şi obiceiuri de la o generaţie la alta, se dezvoltă tendinţele sociale, funcţiile motrice şi cele intelectuale. În joc copilul imită (imitaţia îşi are izvorul în instinctul conformării) ceea ce prezintă interes pentru perfecţionarea sa, pregătindu-se astfel pentru muncă.

Psihologul elveţian *J. Piaget* este de părere că jocul are un rol decisiv în dezvoltarea copilului. El priveşte jocul ca pe o conduită simbolică ; copilul asimilează informaţii, experienţe, conduite, în vederea adaptării la mediu (asimilare şi acomodare) pe care, apoi, le transformă.

Piaget consideră că jocul este în concordanţă cu stadiile dezvoltării gândirii şi ale dezvoltării morale ; prin joc, copilul înţelege, învaţă şi aplică reguli. Prin joc putem cunoaşte nivelul de dezvoltare al copilului.

Jocul, în concepţia lui Piaget, se dezvoltă stadial :

- jocul exerciţiu, deprinderile de joc – este specific stadiului senzorio-motor, copilul explorează mediul extern ; experienţa sa este imediată, simţurile sale interacţionează direct cu mediu¨l, se petrece aici şi acum – exerciţiul.
- jocul simbolic – copilul imită tot ceea ce vede, el antrenează imaginaţia, fantasticul, respectă cu stricteţe regulile. Copilul simbolizează experienţa şi astfel, acest stadiu este important pentru cultivarea imaginaţiei sale. Jocul simbolic este important în dezvoltarea reprezentărilor copilului despre obiecte, fenomene, despre lume şi despre sine. Copilul asimilează realitatea în raport cu sine. El transformă şi adaptează aceste realităţi în funcţie de nevoile şi dorinţele sale, în funcţie de tensiunile sale interioare – simbolul.
- jocul cu reguli – specific stadiului operaţiilor concrete ; copilul începe să caute parteneri de joc, începe să coopereze, îşi exersează astfel latura empatică, îşi dezvoltă abilităţile sociocognitive, îşi formează competenţe sociale – regula.

Prin imitaţie, copilul doreşte să înţeleagă conduitele celorlalţi. Jocul este reprezentarea simbolică a lumii acestuia.

Exerciţiul, simbolul şi regula sunt trei etape care se succed şi se află în strânsă interdependenţă cu stadiile dezvoltării cognitive a copilului.

Pentru psihologul francez J. Château jocul copilului este o activitate serioasă, deosebindu-se astfel de jocul adultului care reprezintă un mijloc pentru prevenirea şi înlăturarea plictiselii, o cale pentru relaxare. În joc copilul îşi afirmă forţa, posibilităţile, autonomia. Această autoafirmare nu se opune vreunui complex de inferioritate, ci este orientată către perfecţionare, prezintă un mecanism al dezvoltării, al dobândirii de noi şi complexe comportamente. Prin joc copilul îşi dezvoltă potenţele sale virtuale, asimilează modelele de comportament ale adultului, îşi coordonează acţiunile. În absenţa jocului, copiii ar deveni, pigmei stângaci şi tăcuţi, lipsiţi de inteligenţă şi de suflet" (1967). Jocul copilului nu este amuzament, ci este serios, presupune reguli, oboseală, conduce chiar la istovire, dar provoacă plăcere morală. El constituie sursă pentru activitatea şi atitudinile responsabile ale adultului. La copil jocul are acelaşi rol pe care îl are munca la adult. Jucându-se cu ceilalţi, copilul învaţă să coopereze, îşi formează trăsături morale, asimilează ordinea socială, are satisfacţii. J. Château prezintă valenţele formative ale fiecărei categorii de joc. Jocul funcţional, caracteristic primului an de viaţă, se regăseşte şi la vârsta preşcolară. Iniţial provine dintr-o trebuinţă şi procură plăcere. Mai târziu mijloceşte formarea şi consolidarea abilităţilor. Jocul de imitaţie apare în al doilea an de viaţă şi se dezvoltă la vârsta preşcolară, conţinând identificarea cu modelul. Devine un mijloc de autoexersare în vederea cunoaşterii şi înţelegerii. Prin intermediul acestui tip de joc, copilul sesizează deosebirile dintre locul pe care îl ocupă el şi locul ocupat de adult în realitatea socială. Jocul cu reguli mijloceşte autoafirmarea socială care ia forma autoafirmării în grup şi prin intermediul grupului. Jocul modelează şi dezvoltă tendinţele fundamentale, predispoziţiile latente şi polivalente : jocul de competiţie conduce către sport, iar dansul, jocul de modelare, jocul cu nisip, conduc către activitatea artistică ; jocul de explorare, de manipulare, de experimentare pregăteşte viitoarea activitate ştiinţifică pentru că favorizează dezvoltarea imaginaţiei, a capacităţii de sistematizare, a spiritului constructiv.

24.3. Funcţiile jocului

Jocul îndeplineşte în viaţa omului funcţii importante, care se nuanţează de la o vârstă la alta : funcţia de cunoaştere, funcţia formativă, funcţia de socializare, funcţia de realizare a echilibrului emoţional, funcţia distractivă, funcţia terapeutică, funcţia de autoexprimare.

La vârsta copilăriei, locul dominant îl ocupă funcţia cognitivă şi cea formativă. Acţionând în cadrul jocului cu obiecte, fenomene, procese, copilul descoperă prin intermediul senzorialităţii (văz, pipăit, auz, dar şi gust, miros) şi motricităţii informaţii despre însuşirile şi utilitatea acestora. Până la o anumită vârstă jocul reprezintă calea nu cea mai importantă ci calea unică prin care îşi formează şi sistematizează experienţa personală, cea prin care asimilează, verifică şi valorifică, în manieră proprie şi în scop personal, experienţa adultului. Jucându-se, copilul întâlneşte obstacole cognitive care se interpun între dorinţe şi scopuri şi descoperă modalităţi de depăşire, învingere a lor. Jocul constituie astfel primul cadru pentru descoperirea şi rezolvarea de probleme. Prin jocul pe care îl desfăşoară, copilul îşi formează treptat codul pe baza căruia va înţelege cunoştinţele teoretice şi practice la care va ajunge prin demersurile sale cognitive libere sau conduse de adult.

Deosebit de importantă este funcţia formativă a jocului. Prin intermediul lui, copilul îşi formează structuri perceptive (care îi vor permite să integreze şi să decodifice informaţiile noi), strategii de explorare-integrare a diferitelor obiecte şi fenomene, învaţă să se centreze pe elementele esenţiale, să recunoască stimulii prezentaţi în contexte noi. Jocul mijloceşte formarea reprezentărilor vizuale, auditive, tactilo-chinestezice mai bogate sau mai schematice, mai fidele sau mai îndepărtate realităţii şi, mai ales, manifestarea funcţiei de simbolizare pe care o au reprezentările.

Prin joc copilul desfăşoară operaţii concrete de compunere, descompunere şi recompunere, de diferenţiere, pe care le asimilează, interiorizează şi transformă în operaţii mintale. Jocul permite eliberarea treptată, de adevărat, deocamdată parţială, de limitele acţiunilor motorii imediate şi înlocuirea lor prin acte simbolice, amplificarea posibilităţilor gândirii ca mecanism cognitiv de prelucrare secundară şi complexă a informaţiilor de tip senzorial. Datorită lui imaginaţia reproductivă îşi îmbogăţeşte conţinutul şi procedeele, iar cea creatoare îşi creionează premisele. Potenţialul creativ, trăsătură general-umană, se actualizează şi se dezvoltă în cadrul jocului care oferă conţinut, prin subiectul său, pentru combinări de acţiuni, personaje, roluri, situaţii. Valenţe deosebite din acest punct de vedere îl au jocurile simbolice cu subiecte din viaţa cotidiană şi din basme sau poveşti.

În cadrul jocului este anticipat, treptat şi progresiv, rezultatul dorit şi, în timp, planul acţiunii care cuprinde nu numai scopul, ci şi etapele, mijloacele acesteia şi, într-o formă foarte sumară, condiţiile de desfăşurare („întâi îmbrac păpuşa, iau căruciorul şi apoi mă duc cu ea la plimbare în parc, care este sufrageria"). Alături de cerinţele externe, impuse de adult, jocul prilejuieşte formarea acelui mecanism reglator deosebit de complex şi important care este voinţa. Copilul îşi mobilizează energia, o coordonează în direcţia scopului (vag la început şi apoi din ce în ce mai precis), ia decizii (referitoare la mijloace, locul de desfăşurare), amână acţiunea („mă mai joc după ce mănânc" sau „întâi mă îmbrac şi apoi mă joc"). Vorbirea cu sine săvârşită în timpul jocului reprezintă un mijloc important pentru constituirea limbajului intern, iar vorbirea cu jucăria şi mai

târziu cu celălalt, cadru pentru dezvoltarea limbajului dialogat. Atenţia se concentrează asupra subiectului jocului şi îşi amplifică, treptat, volumul.

Sunt câteva aspecte care dovedesc faptul că, la vârsta copilăriei, jocul constituie, sursă, cadru şi factor al dezvoltării.

La fel de importantă ca precedentele două funcţii este cea legată de socializare, jocul reprezentând cadru şi mijloc pentru formarea şi dezvoltarea sociabilităţii. Dacă la început se joacă singur, treptat, copilul se simte atras de jucăria covârstnicului, apoi de covârstnicul însuşi, reproduce, învaţă, respectă, creează reguli de comportare. În jocul cu ceilalţi şi mai ales în jocul cu reguli asimilează la propriul eu relaţiile interpersonale şi se acomodează acestor relaţii, îşi însuşeşte norme care vor deveni reper intern pentru comportamentul social.

Prin satisfacerea dorinţelor şi nevoilor (de cunoaştere, de afecţiune, de comunicare, de autoexprimare) care l-au declanşat şi susţinut energetic, prin stările de satisfacţie, plăcere, bucurie, individuale şi colective pe care le generează, jocul contribuie la realizarea echilibrului emoţional şi psihic.

Specialiştii în psihologia jocului (Ursula Şchiopu, Denis Macadziob) includ între funcţiile jocului şi pe cea de tonifiere, activare, susţinere energetică. Deşi presupune consum energetic şi produce o relativă oboseală fizică, el prilejuieşte refacerea energiei, mai ales a celei pshice, prin stările emoţionale pozitive.

Din ce în ce mai mult este valorificată, mai ales cu acei copii care prezintă cerinţe educative speciale, funcţia terapeutică a jocului, funcţie constituită pe seama proprietăţilor proiective ale acestuia şi pe integrarea în rol prin transfigurarea trăsăturilor diferitelor personaje.

Anna Freud este printre primii specialişti care folosesc jocul în terapia copilului alături de interpretarea viselor şi desenul liber, înlocuind astfel asociaţiile libere. Pentru a consolida eul copilului, terapeutul trebuie să aibă un rol educativ activ în timpul jocului.

Melanie Klein apreciază jocul ca metodă deosebit de importantă în diagnoza şi psihoterapia copilului. Ea subliniază rolul activităţii ludice în psihoterapie, fiind cea care a introdus şi conceptul de terapie prin joc. Klein foloseşte jocul ca mijloc terapeutic, utilizând diverse obiecte ce reprezintă diferite personaje, animale, acestea având importanţă simbolică. Prin joc, copilul îşi transpune fantasmele, dorinţele, reprezentările sale despre lume şi despre viaţă ori relaţii. Astfel, jocul este un instrument prin care sunt rezolvate experienţele traumatice sau stresante ale copilului. Prin analiza jocului se poate ajunge la viaţa interioară a copilului, dar în acelaşi timp acesta asigură accesul la descărcare şi implicit la transformare; copilul poate fi învăţat să stăpânească mediul înconjurător, poate învăţa să capete încredere în mediu şi în ceilalţi.

Terapeutul are un rol activ – direcţionează jocul, propune copilului obiecte şi materiale, analizează semnificaţia simbolurilor. Prin joc copilul îşi exprimă nivelul de dezvoltare psihică, temperamentul, abilităţile, nevoile, dorinţele, situaţiile care l-au impresionat şi chiar marcat. Acest lucru serveşte enorm adultului (părinte şi profesor) pentru a-l cunoaşte şi a acţiona diferenţiat şi individualizat.

Dezvoltarea socială, cea a autonomiei, a sociabilităţii copilului se face prin intermediul jocului. Acesta, în jocul cu celălalt, învaţă să respecte reguli, îşi îmbogăţeşte reprezentările despre lume şi despre viaţă.

Copilul doreşte şi învaţă să se joace cu covârstnicul în preşcolaritate. Dezvoltarea sa presupune intrarea în colectivitate, precum şi dorinţa de celălalt ca partener de joc.

Acesta îşi sacrifică egocentrismul de dragul jocului şi de dragul acceptării de către ceilalţi. Prin joc, copilul îşi dezvoltă empatia. Astfel, putem afirma că jocul ajută la dezvoltarea socială – empatia înţeleasă ca modul de gândire, de simţire şi de acţiune cu celălalt ; empatia înţeleasă ca modul de a fi alături de celălalt. Ea încurajează astfel exprimarea şi identificarea emoţiilor, acest lucru având un efect favorabil la nivelul comunicării interumane (recunoaşterea, împărtăşirea sentimentelor stă la baza ataşamentului copil-părinte şi se reflectă în conduitele dezirabile ale copiilor).

Copilul este un pilon activ în viaţa socială. Jocul social îi permite să experimenteze situaţii de viaţă cu care se va confrunta în viaţa de adult. Sentimentul de comuniune socială are la bază relaţia copilului cu mama sa, dar se dezvoltă alături de partenerii de joacă, unde copilul îşi exersează suportul emoţional.

Între relaţiile socioemoţionale şi joc există o strânsă legătură, copilul începe să cunoască emoţiile celuilalt în raport cu comportamentul său, astfel învăţa să şi-l regleze pe acesta. În acelaşi timp, învaţă să îşi cunoască şi propriile sale emoţii, să le folosească în contexte adecvate, învaţă să le regleze. Înţelegerea şi acceptarea propriilor emoţii, precum şi a emoţiilor celuilalt favorizează interacţiunea socială a copilului cu ceilalţi.

Astfel, putem spune că prin joc copilul învaţă despre sine şi ceilalţi, despre fenomene şi obiecte, învaţă despre viaţa reală.

24.4. Clasificarea jocurilor

De-a lungul timpului jocurile au fost clasificate după diverse criterii, printre care : vârsta la care se manifestă, funcţiile realizate, structura, complexitatea, conţinutul etc.

K. Gross identifică următoarele categorii de jocuri : *jocuri de experimentare, jocuri senzoriale, jocuri motorii, jocuri intelectuale, jocuri afective, jocuri de voinţă*.

După Ch. Bühler, jocurile sunt :

a) *funcţionale* (senzorio-motorii)
b) *de ficţiune şi iluzie*
c) *receptive* (de consum- contemplare, participare pasivă)

É. Claparède, utilizând drept criteriu aspectele psihice exersate, clasifică jocurile în :

a) *jocuri care exersează funcţii generale* care, la rândul lor, pot fi *senzoriale* (de exersare a văzului, auzului, gustului, mirosului), *intelectuale* (bazate pe recunoaştere, comparaţie, asociaţie prin asonanţă, raţionament, jocuri de imaginaţie), *afective, motrice* (exersează agilitatea, forţa, promtitudinea, coordonarea) ;
b) *jocuri care exersează funcţii specifice* (jocuri de luptă, jocuri de vânătoare, jocuri de imitaţie, jocuri familiale, jocuri sociale).

Luând în considerare complexitatea asimilării şi nivelul de evoluţie, J. Piaget (Piaget, Inhelder, 1968) clasifică jocurile în : jocuri exerciţiu, jocuri-simbolice, jocuri cu reguli, jocuri de constructie.

a) *jocurile-exerciţiu*, prezente în stadiul inteligenţei senzorio-motorii, nu utilizează nicio simbolistică ; constau în repetarea unei operaţii pentru plăcerea generată de însăşi

efectuarea acesteia şi apoi, prin generalizarea acţiunii repetate, pentru adaptarea la o situaţie nouă ;

b) *jocurile simbolice* se diferenţiază, după modul de utilizare a simbolisticii şi funcţia realizată, în : 2
   - *jocuri cu o simbolistică conştientă,* care reflectă elementele realităţii, semnificative pentru copil ; aceste jocuri mijlocesc asimilarea realităţii ;
   - *jocuri cu o simbolistică inconştientă,* mijlocesc echilibrarea emoţională şi informaţională, descărcarea de stările cognitive şi mai ales afective tensionate ;

c) *jocurile cu reguli* apar odată cu preşcolaritatea şi evoluează în concordanţă cu dezvoltarea psihică şi cu lărgirea experienţei sociale ; regulile se transmit în cadrul social de la un copil la altul sau de la o generaţie la alta ;

d) *jocurile de construcţie* se dezvoltă iniţial din jocurile simbolice, dar evoluează în altă direcţie, mijlocind rezolvarea de probleme, actul creativ, transformarea inteligentă a obiectelor.

A.N. Leontiev stabileşte următoarele tipuri pe care le clasifică după momentul de apariţie şi mai ales după funcţia realizată :

a) *jocurile cu rol* în care în prim-plan apare rolul asumat de copil, care reprezintă de fapt o funcţie socială generalizată a adultului ;

b) *jocurile cu rol şi subiect* în care copilul îşi asumă o anumită funcţie socială pe care o realizează prin acţiunile sale ;

c) *jocurile cu reguli* care apar mai târziu, în cadrul lor copilul subordonând unei ordini fixe şi raporturi între participanţii includ o anumită sarcină, au un mare rol în structurarea personalităţii şi în socializarea copilului ;

d) *jocurile de tranziţie* spre activitatea de învăţare („jocurile de graniţă"). Din această categorie fac parte : jocurile sportive, jocurile didactice. Acestea pregătesc învăţarea, încep să substitue procesul de joc cu învăţarea.

Paul Osterrieth şi Denis Macadziob, utilizând drept criteriu evoluţia ontogenetică, realizează (independent) următoarea clasificare :

a) *jocul copilului sugar* (realizat prin zâmbet, priviri, gângurit, lalaţie) ;

b) *jocul solitar* (începe de la un an – copilul se joacă singur în prezenţa sau absenţa adultului) ;

c) *jocul paralel* (între un an şi jumătate şi doi ani copilul se joacă în prezenţa covârstnicului, dar singur ; este interesat de jucăria acestuia) ;

d) *jocul asociativ* (doi sau mai mulţi copii se reunesc să se joace, dar nu colaborează, nu lucrează împreună) ;

e) *jocul cooperant* (apare după trei ani şi presupune colaborare, diviziune a sarcinilor, reunire a efortului, ajutor reciproc).

H. Barbu, Eugenia Popescu şi Filofteia Şerban (1993) realizează o clasificare prin diviziune :

a) *jocul simbolic :*
   - jocul simbolic primar care se diferenţiază în joc de manipulare sau joc-exerciţiu şi joc imitativ ;
   - jocul simbolic evoluat care cuprinde jocul cu subiect din viaţa cotidiană (jocul de convieţuire socială şi jocul de construcţii) şi jocul cu subiect din basme şi poveşti (joc-dramatizare şi dramatizare) ;

b) *jocul cu reguli :*
- jocul didactic care la rându-i poate fi joc motric (simplu şi competitiv) şi joc psihic (jocul cognitiv senzorial, de dezvoltare a limbajului, a gândirii, a memoriei, a inteligentei etc şi jocul de expresie afectivă) ;
- jocul distractiv ;
- jocul de mişcare (jocul motric şi jocul sportiv).

Ecaterina Vraşmaş (1998, 1999) clasifică jocurile preşcolarului după tipul de sarcină în : *joc de explorare, joc de mişcare, joc de manipulare, joc de socializare, joc de simulare, joc de soluţionare.*

24.5. Tipuri de joc

24.5.1. *Jocul de creaţie*

Primele elemente ale jocului de creaţie apar în a doua parte al celui de-al treilea an de viaţă în continuarea jocului de manipulare şi al celui imitativ. Evoluţia sa din următoarele stadii (stadiul preşcolar şi cel al micii şcolarităţi) este strâns legată de dezvoltarea intelectuală (care influenţează posibilităţile de reflectare) şi de lărgirea experienţei personale (informaţii despre obiecte, acţiuni cu obiectele, interacţiuni sociale). Prin intermediul lui, copilul reflectă într-un mod personal, nuanţat emoţional, aspecte complexe ale realităţii sociale şi le reconstruieşte într-un mod original, utilizând ca mijloace esenţiale imaginea, acţiunea şi cuvântul. Sunt reflectate şi reproduse nu numai acţiunile adulţilor, ci şi semnificaţiile acestora sau cele ale obiectelor şi, mai ales, este înţeleasă semnificaţia socială a experienţei trăite. Întrucât însuşi copilul stabileşte sarcinile presupuse de joc, jocul de creaţie este practicat constant şi cu mare plăcere pe tot parcursul copilăriei.

Jocul de creaţie îndeplineşte toate funcţiile jocului dar, în primul rând, funcţia de cunoaştere, funcţia formativă şi pe cea de socializare. Prin intermediul lui, copilul îşi dezvoltă potenţialul creativ, abilităţile de autoexprimare, empatia, abilităţile de intercomunicare şi interrelaţionare. Reproducând situaţii, comportamente, acţiuni, acesta îşi amplifică posibilităţile de înţelegere.

Structura jocului de creaţie include subiectul jocului (povestea, scenariul) şi rolurile.

La 3 ani subiectul este abia schiţat ; de multe ori, pe parcursul jocului, copilul poate să treacă la alt subiect, mai atrăgător sau mai semnificativ pentru el, sau poate chiar să-l abandoneze. Acest lucru se explică prin caracterul fragmentar al reflectării şi prin dominarea reglajului afectiv. Tematica este foarte redusă. Colaborarea copilului cu covârstnicii fiind mică, desfăşurarea jocului se susţine prin participarea adultului. Se preferă rolul activ, cel pasiv este refuzat din start.

După 4 ani tematica se îmbogăţeşte, subiectul capătă consistenţă şi coerenţă, apar mai multe personaje, iar rolurile sunt mai bine definite.

Pe măsură ce dezoltarea psihică şi socială se intensifică, jocul de creaţie se complică şi se îmbogăţeşte sub toate aspectele. Tematica jocurilor se extinde şi se diversifică,

subiectele unifică mai multe acţiuni, evenimente. Copiii acceptă şi roluri pasive deşi şi le doresc pe cele active. Importantă devine participarea la joc alături de alţii.

Desfăşurarea jocului este susţinută de prezenţa jucăriilor. La începutul stadiului jucăria este acceptată dacă este legată direct de subiect şi de rol. În timp sunt utilizate diverse obiecte cărora li se conferă semnificaţiile impuse de subiect. După 5 şi mai ales 6 ani copiii îşi construiesc jucăriile şi recuzita necesară. Sunt situaţii în care copilul, în lipsa unor parteneri reali, repartizează păpuşii rolul pasiv sau nedorit.

Din perspectivă ontogenetică, primul joc de creaţie este cel cu subiect din viaţa cotidiană. Jocul cu subiect din poveşti, impunând un subiect mai riguros şi mai bogat, apare după 4 ani şi necesită un moment de pregătire. În ultima vreme copiii îşi iau subiectele şi din filmele de desene animate.

Jocul de creaţie este desfăşurat în mediul familial şi în cel al grădiniţei. Prezenţa adultului, uneori necesară, întotdeauna este stimulativă prin ideile propuse şi prin reacţiile aprobative. La grădiniţă poate fi propus de cadrul didactic în jocurile şi activităţile alese, dar şi în activităţile experienţiale ca joc – dramatizare sau dramatizare pentru a pregăti sau valoriza anumite continuturi. Se parcurg anumite etape: alegerea jocului, stabilirea partenerilor şi a rolurilor, clarificarea subiectului, atribuirea rolurilor, desfăşurarea jocului, analiza acestuia de către participanţi.

Jocul de creaţie cu subiect din literatură sau istorie (jocul de rol) poate fi utilizat în şcoală ca metodă de instruire. În acest caz, etapelor numite anterior li se adaugă elaborarea scenariului de către elevi, învăţarea rolurilor, analiza jocului de rol atât de către actori (care îşi descriu stările, gândurile, experienţele trăite), cât şi de către spectatori. Jocul de rol se poate repeta prin participarea celor care iniţial au fost spectatori.

Jocul de construcţie este o variantă a celui de creaţie. Se poate intersecta cu celelalte două variante cărora le pregăteşte recuzita. În desfăşurarea jocului de construcţia se parcurg următoarele etape:

- stabilirea temei jocului;
- stabilirea materialelor necesar;
- discutarea operaţiilor, procedurilor care vor fi efectuate şi a temei jocului;
- desfăşurarea operaţiilor şi a procedurilor necesare finalizării obiectului/construcţiei propuse;
- analiza şi aprecierea rezultatelor.

24.5.2. *Jocul cu reguli. Jocul didactic*

Jocul cu reguli apare la vârsta preşcolarităţii şi se desăvârşeşte la cea a şcolarităţii mici. Este prezent cu toate formele sale pe tot parcursul şcolarităţii atât în mediul şcolar, cât şi în afara lui, precum şi pe tot parcursul vieţii. A. Turcu (1970) consideră că apare pe baza jocului cu subiect şi rol. Regulile definesc modul de a proceda şi de a interacţiona cu coparticipanţii. Sunt impuse de tradiţie sau de profesor ori sunt stabilite de copiii înşişi. Este foarte important ca ele să fie determinate de esenţa jocului. În timp, aceste reguli, repetate în contexte diferite, se interiorizează şi prin mecanisme de generalizare devin reguli de conduită personală pentru viaţa reală. La vârsta preşcolară ele sunt mai flexibile, iar încălcarea lor, deşi sancţionată, nu determină eliminarea din joc. La şcolar stabilirea regulilor şi a consecinţelor încălcării acestora este foarte riguroasă. De obicei

se parcurg următoarele etape : stabilirea regulii ; stabilirea gradului de generalizare a regulii ; stabilirea modalităţilor de aplicare şi a sancţiunilor. Jocul cu reguli este un mijloc pentru educaţia morală. J. Piaget îl considera ca fiind foarte important pentru formarea judecăţii morale.

Jocul didactic îmbină distracţia cu instrucţia, jocul cu învăţarea. Este una din metodele didactice bazate pe acţiunea simulată. În grădiniţă constituie şi unul din mijloacele de realizare a activităţilor pe domenii experienţiale. Are funcţii deosebite între care dominante sunt funcţia formativă, funcţia cognitivă (consolidează şi sistematizează cunoaşterea) şi funcţia de socializare. Utilizarea lui depinde de strategia stabilită de profesor, de natura finalităţilor urmărite, de locul activităţii/lecţiei în sistemul activităţii/lecţiei. Jocul are importante funcţii pedagogice atunci când este integrat raţional în sistemul muncii instructiv-educative. I. Cerghit consideră că „utilizarea prea abundentă a jocurilor care îmbină realul cu fictivul, cu imaginarul, prezintă riscul de a transforma procesul de instrucţie în joc şi, prin aceasta, de a da o notă artificială şi ruptă de realitate activităţii şcolare" (Cerghit, 2006).

Practica educaţională a condus la diversificarea jocurilor didactice. De aceea se impune o clasificare a lor. I. Cerghit, expertul în metode de instruire, utilizează mai multe criterii de clasificare (2006) :

- după conţinutul şi obiectivele urmărite : jocuri senzoriale (vizual-motorii, tactile, auditive), jocuri de observare a naturii (a mediului înconjurător), de dezvoltare a vorbirii, de asociere de idei şi de raţionament, jocuri matematice, jocuri de construcţii tehnice, jocuri muzicale, de orientare, de sensibilizare (de deschidere), jocuri pregătitoare pentru înţelegerea unor noi noţiuni, jocuri aplicative, demonstrative, de creaţie, de fantezie, de memorie, jocuri simbolice, jocuri de îndemânare etc. ;
- după materialul folosit : jocuri cu materiale, fără materiale, jocuri orale, jocuri cu întrebări, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucişate etc. ;
- după obiectul de învăţământ/domeniul experienţial pe care îl serveşte, jocul poate fi : de citit, de scris, de socotit, de geografie, de istorie etc. ;
- mai recent există şi jocuri computerizate care pot fi folosite la clasă.

Georgeta Antohe şi Iuliana Huţupaş (2002) diferenţiază jocurile didactice după : scopul educaţional, sarcina didactică, conţinut, prezenţa sau absenţa materialului didactic, după locul pe care îl ocupă în lecţie.

a) După scopul educaţional urmărit, jocurile didactice se clasifică în :
   - ➢ Jocuri de mişcare (jocuri motrice) care urmăresc dezvoltarea calităţilor, priceperilor şi deprinderilor motrice ;
   - ➢ Jocuri ce vizează dezvoltarea psihică. Acestea la rândul lor se pot clasifica în :
     - Jocuri senzoriale ce vizează, în principal, dezvoltarea sensibilităţii.
       Se pot organiza jocuri diferite pentru dezvoltarea sensibilităţii : auditive, tactile şi chinestezice, vizuale şi gustativ-olfactive ;
     - Jocuri intelectuale care, la rândul lor, se pot diferenţia în :
       - jocuri vizând precizarea, îmbogăţirea cunoştinţelor (jocuri cognitive) ;
       - jocuri de dezvoltare a capacităţii de comunicare orală sau scrisă ;
       - jocuri de exersare a pronunţiei corecte ;
       - jocuri de atenţie şi orientare spaţială ;
       - jocuri de dezvoltare a memoriei ;

- jocuri de dezvoltare a gândirii ;
- jocuri de dezvoltare a perspicacităţii ;
- jocuri pentru dezvoltarea imaginaţiei şi a creativităţii ;
- jocuri pentru stimularea inhibiţiei voluntare şi a capacităţii de autocontrol ;
- jocuri de expresie afectivă.

b) După sarcina didactică urmărită, jocurile didactice se clasifică în :
   - Jocuri pentru fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor ;
   - Jocuri de verificare şi evaluare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor ;
   - Jocuri de transmitere şi însuşire de noi cunoştinţe, care se folosesc însă numai în cazuri deosebite.

c) După conţinut, jocurile se pot grupa în :
   - Jocuri didactice pentru cunoaşterea mediului înconjurător ;
   - Jocuri pentru educarea limbajului ;
   - Jocuri didactice cu conţinut matematic, jocuri logico-matematice ;
   - Jocuri pentru însuşirea unor norme de comportament civilizat.

d) După prezenţa sau absenţa materialului didactic se disting :
   - Jocuri cu material didactic natural sau confecţionat : jucării, jocuri de masă, imagini, diafilme, materiale din natură etc. ;
   - Jocuri fără material didactic.

e) După locul pe care-l ocupă în lecţie/activitate, jocurile didactice pot fi :
   - Jocuri organizate ca lecţie/activitate de sine stătătoare ;
   - Jocuri integrate în lecţie/activitate, ca momente ale acesteia sau în completarea ei.

Fiind un instrument de învăţare şcolară, jocul didactic include în structura lui elemente specifice actelor de învăţare (scop, conţinut, sarcină, suport energetic), precum şi elemente specifice jocului de reguli (reguli, acţiuni).

Scopul jocului didactic, subordonat scopului/obiectivelor activităţii/lecţiei (derivate, la rândul lor, din obiectivele de referinţă/competenţele specifice urmărite), exprimă achiziţia pe care copiii şi-o vor forma, consolida sau integra într-o achiziţie mai complexă.

Sarcina didactică desemnează acţiunea care va fi desfăşurată de copil pe parcursul jocului. De obicei sunt realizate mai multe acţiuni. În rezolvarea sarcinii didactice sunt implicate acţiunile mintale (operaţiile memoriei, gândirii, imaginaţiei). Acţiunile care vor fi desfăşurate pe parcursul jocului sunt relevante în raport cu sarcina didactică. La rândul ei, sarcina didactică mijloceşte realizarea finalităţilor lecţiei/activităţii.

Conţinutul jocului reuneşte cunoştinţe, abilităţi formate deja şi utilizate pe parcursul jocului. Este selectat din diversele domenii ale cunoaşterii şi practicii în funcţie de conţinuturile prezentate de programele şcolare. Criteriile de selecţie sunt : relevanţa în raport cu scopul jocului, accesibilitatea în raport cu posibilităţile grupului.

Suportul energetic menit să declanşeze şi să susţină activitatea copiilor poate fi provocat prin crearea situaţiei-problemă, a stărilor de competiţie sau de cooperare, precum şi prin dezvăluirea avantajelor. *Elementele de joc* sunt deosebit de valoroase pentru desfăşurarea acestuia. Ele sunt menite să genereze stări emoţionale pozitive. Aplauzele, mişcările, recompensele, pedepsele, competiţia, acţiunea materială (mânuirea materialelor, deplasarea, ascunderea/descoperirea unui material), aşteptarea, surpriza, cuvântul (singular sau integrat în structuri verbale) sunt exemple pentru elementele de joc.

Regulile jocului didactic desemnează cerinţele concrete care necesită a fi respectate (şi pot fi respectate) de participanţi pe parcursul acestuia, în vederea realizării scopului său, situaţiile şi modalităţile de aplicare. Regula indică cerinţa concretă, posibil de respectat, situaţiile şi modalitatea de respectare. Împreună cu cerinţa este prezentată şi consecinţa respectării/nerespectării ei – recompensa sau sancţiunea. Nerespectarea regulilor compromite realizarea sarcinii şi a scopului. De aceea, ele vor fi comunicate copiilor de la începutul jocului în mod clar şi concis. Regulile jocului didactic reprezintă elementul organizatoric principal al acestuia. Ele mijlocesc organizarea şi conducerea copiilor în vederea realizării sarcinii didactice. Au impact şi pentru dezvoltarea morală a copilului. În afara regulilor care reglementează acţiunea jocului, există şi reguli care privesc comportarea copiilor, modul lor de interacţiune sau care precizează cine poate fi conducătorul jocului. La şcolar, sancţiunile pot merge până la eliminarea din joc a copiilor care greşesc. Regulile trebuie să fie simple, uşor de reţinut şi posibil de respectat de toţi copiii.

Între regulile de joc şi sarcina didactică există o strânsă corelaţie. Cu cât regulile sunt mai precise şi mai bine însuşite, cu atât sarcinile didactice sunt mai corect şi uşor realizate, iar jocul este mai interesant şi atractiv.

Pentru a exemplifica structura jocului didactic prezentăm jocul *Detectivii* desfăşurat în cadrul unei activităţi matematice pentru grupa mare.

Scopurile activităţii :

- dezvoltarea abilităţii de a raporta cantitatea la număr şi numărul la cantitate ;
- consolidarea operaţiilor de adunare şi scădere cu una sau două unităţi în concentrul 1-10.

Sarcinile didactice :

- raportarea cantităţii la număr şi a numărului la cantitate ;
- adunarea şi scăderea numerelor cu una sau două unităţi în concentrul 1-10.

Regulile jocului :

- sesizarea versus nesesizarea greşelii provocate intenţionat în asocierea mulţimilor de elemente/grupelor de obiecte cu cifrele corespunzătoare va atrage acordarea versus retragerea aplauzelor şi a insignei de detectiv ;
- adăugarea sau eliminarea unuia sau a două elemente în mulţimile date în funcţie de cifrele asociate.

Elementele de joc : insigne, aplauze, ghicirea, susţinerea colegilor, închiderea/deschiderea ochilor.

Desfăşurarea jocului presupune două variante. După explicarea sarcinilor şi a regulilor se efectuează un joc de probă.

Prima variantă : Copiii formează mulţimi cărora le asociază cifra. În timp ce ei închid ochii, profesorul intervine în asocierea mulţime-cifră. Copilul care identifică greşeala este aplaudat şi primeşte insigna de detectiv.

A doua variantă : Sunt numărate obiectele din grupele formate anterior de profesor. Copiii asociază cifra corespunzătoare fiecărei grupe. La schimbarea cifrelor provocată de adult, copilul adaugă sau elimină obiecte din grupa dată în funcţie de cifra asociată. În continuarea jocului, noul detectiv este cel care intervine cu modificări în asocierea grupei de obiecte-cifre.

În încheierea jocului se fac aprecieri generale şi individuale.

Desfăşurarea jocului didactic cuprinde de obicei următoarele momente :

- introducerea în joc ;
- anunţarea jocului şi a scopului/obiectivelor acestuia ;
- explicarea jocului ;
- fixarea regulilor ;
- desfăşurarea unui joc de probă ;
- desfăşurarea propriu-zisă a jocului ;
- desfăşurarea variantelor de joc ;
- încheierea jocului.

Introducerea în joc vizează motivarea elevilor faţă de activitatea ce urmează să se desfăşoare, crearea unei atmosfere favorabile, trezirea interesului şi curiozităţii copiilor pentru joc. Se realizează în modalităţi variate, în funcţie de vârsta copiilor.

Introducerea în joc se poate realiza printr-o scurtă convorbire pentru familiarizarea copiilor cu unele aspecte ale jocului şi cu regulile care trebuie respectate, prin intuirea materialului, ca şi printr-o expunere care să stârnească interesul copiilor sau chiar printr-o ghicitoare.

Anunţarea jocului urmăreşte cunoaşterea de către copii a felului activităţii şi a titlului jocului. În cadrul anunţării jocului se poate da o explicaţie a titlului acestuia. Uneori anunţarea titlului se poate face într-o formă interogativă.

Explicarea jocului cuprinde prezentarea de către învăţător a principalelor etape ale acţiunii jocului, precizarea regulilor acestuia, indicaţii asupra modului de folosire a materialului didactic, comunicarea sarcinilor conducătorului jocului şi a cerinţelor pentru câştigătorul individual sau pentru echipa câştigătoare.

Explicarea trebuie să fie însoţită de *demonstrare*. Fie că se explică şi, în timpul explicaţiei, se demonstrează, fie că se dă explicaţia integrală şi apoi se demonstrează.

Fixarea regulilor se realizează printr-o scurtă convorbire în care se precizează ce vor trebui să facă copiii în momentele importante ale acţiunii sau prin executarea jocului de probă sub conducerea directă a învăţătorului. Când este vorba de un joc cu o acţiune mai complexă, regulile acestuia pot fi atenţionate fie imediat după explicaţie, fie după semnalul de începere a jocului (de exemplu, „Începem jocul ! ”).

Executarea jocului. Jocul începe la semnalul cadrului didactic, care, la început, intervine mai des, amintindu-le copiilor regulile, dând indicaţii asupra folosirii materialelor etc. Indiferent de modul în care este condus jocul, cadrului didactic îi revine sarcina precisă, deosebită, de a coordona „din umbră” activitatea, imprimându-i acestuia un anumit ritm, menţinând atmosfera. Trebuie evitate momentele de monotonie şi de stagnare. Pe măsură ce jocul se repetă, se acordă copiilor mai multă independenţă, lăsându-i să acţioneze liber. Învăţătorul trebuie să urmărească comportamentul elevilor, relaţiile dintre ei, trebuie să-i antreneze pe toţi în activitate, găsind mijloace de stimulare şi pentru elevii mai timizi. O bună desfăşurare a jocului presupune păstrarea disciplinei, înţelegând prin acesta respectarea regulilor, dar nu stoparea bunei dispoziţii şi exteriorizării stărilor emoţionale.

„Încheierea jocului prilejuieşte formularea concluziilor şi aprecierilor asupra modului în care acesta s-a desfăşurat, evidenţierea contribuţiei colective sau individuale la reuşita activităţii, desemnarea câştigătorului, în cazul în care jocul a implicat întrecerea” (Antohe, Huţupaş, 2002).

În această ultimă secvenţă a jocului didactic se rezolvă sarcini de sinteză, se reproduc texte, se pot îndeplini acţiuni impuse de temă ; de exemplu, închiderea bibliotecii, plecarea sau întoarcerea dintr-o excursie, dintr-o expoziţie, de la teatru. După cum se poate constata, această secvenţă sporeşte caracterul integrator al jocului didactic. O încheiere plăcută prin bucuria succesului şi prin satisfacţia imediată pe care o dă copilului sporeşte interesul pentru jocurile didactice.

Jocul didactic necesită o pregătire deosebită sub raportul sarcinilor, conţinutului, variantelor, regulilor, elementelor de joc, timpului şi materialului folosit ; trebuie să fie variat, atractiv, să antreneze toţi copiii, să se desfăşoare într-un cadru stimulativ, plăcut, să valorifice posibilităţile intelectuale, creative şi de comunicare, individuale şi ale grupului.

24.5.3. *Jocul cu părintele*

Joaca împreună cu adultul îl pregăteşte pe copil pentru jocul social, cu ceilalţi. De regulă, copilul este lăsat adesea să se joace singur, fără a fi acompaniat de adult. Însă astfel experienţa necesară de a face faţă frustrărilor este rudimentară.

Jocul îi dă copilului oportunitatea de a se preocupa de provocările vieţii adulte, îi formează abilităţile sociale de cooperare şi întrajutorare, îi oferă încredere în sine, îl ajută să îşi dezvolte abilitatea de a se distra şi de a se bucura de viaţă, îi formează sentimentul de comuniune socială.

Absenţa experienţelor timpurii de joacă poate provoca un declin al dezvoltării emoţionale şi sociale a copilului (Elkonin, 1980). Lăsarea jocului în seama copiilor îi lipseşte pe părinţi de griji şi le oferă timp mai mult pentru ei, sau pentru activităţile casnice rutiniere – acest fapt însă nu este cheia pentru a avea un copil fericit. Dacă a fost lipsit de oportunitatea de a se juca, copilul poate rămâne într-un stadiu timpuriu de dezvoltare. Inabilitatea lui de a se exprima, de a conecta cauza cu efectul, de a rezolva probleme, de a găsi soluţii, se regăseşte în viaţa adultă de zi cu zi. Aceşti copii, practic, nu au învăţat cum să simtă plăcerea prin joc.

Credem cu tărie că intrarea în joc a părintelui cu propriul său copil îl ajută pe acesta să simtă plăcere, confort, siguranţă, să aibă o mai bună comunicare şi apropiere afectivă de copil. Îl ajută şi pe copil să experimenteze chiar şi situaţiile şi rolurile de adult.

La rândul său, părintele, făcând apel la copilul său interior, îşi descătuşează creativitatea şi spontaneitatea, capacitatea empatică, şi, astfel, îşi înţelege mai profund copilul. Joaca împreună cu propriul copil are şi un caracter terapeutic, îl face pe adult să uite de grijile zilnice şi îl încarcă emoţional. Distracţia, joaca şi râsul măresc opioidele şi reduc nivelul de hormoni de stres, ducând la senzaţii de destindere şi măresc rezistenţa la frustrare. Râsul este ca un buton de închidere pentru răspunsul de luptă sau fugă.

Matricea familială fiind cadrul formării personalităţii copilului, orice abdicare de la rolul de părinte poate transforma copilul în „orfan de părinţi".

Lipsa de timp a părinţilor, programele aglomerate, activităţile extraşcolare ale copilului (sport, pian, dans, chiar dezvoltare personală, efectuarea temelor), pot fi adevărate obstacole în sincronizarea cu acesta, în „adevărata joacă alături şi împreună cu copilul".

În momentul în care activităţile dispar din viaţa lui, ne trezim în faţa unui copil literalmente depresiv, din cauza faptului că nu ştie ce să facă cu orele libere din viaţa

sa, are prea mult timp pentru el. Timpul nestructurat este benefic pentru copil, acesta se relaxează, se joacă pur şi simplu, experimentează situaţii de viaţă, experimentează viaţa de a fi copil.

Teme de reflecţie

1. Analizaţi evoluţia regulii în cadrul jocului pe parcursul copilăriei.
2. Analizaţi caracterul dinamic al jocului sub aspectul scopului, structurii şi conţinutului.
3. Identificaţi momentele importante în dinamica relaţiei dintre joc şi învăţare pe parcursul copilăriei.
4. Comparaţi jocul ca strategie pedagogică cu jocul ca metodă pedagogică.
5. Explicaţi diferenţele existente între atitudinea părintelui şi cea a profesorului faţă de joc.

Bibliografie

Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan" (1996). *Dicţionarul Explicativ al Limbii Române*. Bucureşti : Editura Univers Enciclopedic.

Antohe, G., Huţupaş, I. (2002). *Psihopedagogia jocului*. Galaţi : Editura Nivelau.

Barbu, H., Popescu, E., Şerban, F. (1993). *Activităţi de joc şi recreativ-distractive*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.

Barbu, H., Mateiaş, A., Rafailă, E., Popescu, E., Şerban, F. (1995). *Pedagogie preşcolară : Didactica*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.

Cerghit, I. (1997). *Metode de învăţământ*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Claparède, É. (1975). *Psihologia copilului şi pedagogie experimentală*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Claparède, É. (1973). *Educaţia funcţională*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Creţu, E. (1999). *Psihopedagogia şcolară pentru învăţământul primar*. Bucureşti : Editura Aramis.

Creţu, T. (2001). *Psihologia vârstelor*. Bucureşti : Editura Credis.

Elkonin, D.B. (1980). *Psihologia jocului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Gesell, A., Ilg, F.L. (1949). *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*. Paris : PUF.

Gesell, A., Ilg, F.L. (1949). *L'enfant de 5 à 10 ans*. Paris : PUF

0sterrieth, P. (1976). *Introducere în psihologia copilului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Piaget, J., Inhelder, B. (1968). *Psihologia copilului*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Popa, M. (2002). *Misterioasele faţete ale jocului*. Tg. Mureş : Editura Dimitrie Cantemir.

Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti : Editura Albatros.

Rafailă, E. (2006). *Pedagogie preşcolară*. Bucureşti : Editura Printech.

Şchiopu, U. (coord.) (1970). *Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Şchiopu, U., Verza, E. (1995). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii*. Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică, R.A.

Vîgotski, L.S. (1956). *Избранные психологические исследования*. Moscova : Академия педагогических наук РСФСР.

Capitolul 25

Educaţia timpurie

Laura Elena Ciolan

25.1. Conceptul de *educaţie timpurie*

Educaţia copilului reprezintă o povocare atât la nivelul socialului, cât şi la nivelul specialiştilor în vederea definirii şi a găsirii unor răspunsuri în ceea ce priveşte transformarea/dezvoltarea/maturizarea/modificarea/ redimensionarea acelor valori ereditare şi de mediu pe care fiecare individ le deţine încă de la naştere.

Educaţia timpurie implică o nouă abordare a copilului şi a nevoilor acestuia – nevoia de învăţare în mod special, o nevoie pe care deseori am regăsit-o menţionată în planul secund.

Astfel, în această primă parte a capitolului vom încerca să facem câteva definiri şi comentarii despre schimbarea de accent care a avut loc şi la nivel conceptual, de la pedagogia preşcolară, pedagogia învăţământului preşcolar la educaţia timpurie şi abordarea timpurie a dezvoltării copilului.

În documentul de politici educaţionale pe care l-am amintit foarte sumar în capitolul anterior, *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 0 la 3 ani* (MECT; în aplicare din 2008), se specifică faptul că prin educaţie timpurie se înţelege „abordarea pedagogică ce acoperă intervalul de viaţă de la naştere la 6/7 ani, momentul intrării copilului în şcoală şi, totodată, momentul când se petrec importante transformări în registrul dezvoltării copilului" (p. 2). Documentul face referiri la decizia internaţională privind „educaţia pe tot parcursul vieţii" care a declanşat lărgirea conceptului de educaţie timpurie prin cuprinderea sintagmei de „dezvoltarea timpurie a copilului" – incluzând şi educaţia, protecţia, sănătatea. Înţelegem nevoia pe care specialişti la nivel internaţional au sesizat-o de a extinde analiza şi proiectarea programelor educaţionale complexe în care să fie implicat individul din primii ani de viaţă, alături de luarea în considerare a tuturor elementelor de mediu şi de familie care contribuie la dezvoltarea acestuia.

Educaţiei timpurii îi sunt asociate în acest document menţionat şi conceptele de bunăstare şi dezvoltare a copilului ca rezultate ale unei abordari integrate. Semnalăm tot mai des, în favoarea copilului, schimbarea de accent de la procesul educaţional la bunăstare/wellbeing ca parte a întregii sale dezvoltări, această schimbare fiind un reper de analiză a modului în care capabil este implicat şi stimulat să participe la propria lui

devenire. Starea de bine ar trebui să reprezinte cel mai bun indicator pentru toţi adulţii din mediul de viaţă al copilului şi să fie transformată în instrument de măsură/apreciere/valorizare a proceselor educaţionale propuse pentru fiecare etapă de vârstă şi fiecare tip de acţiune. Desigur, suntem conştienţi că acesta este un lucru imposibil de realizat. Tragem doar un semnal de alarmă prin care intenţionăm să schimbăm gravitatea cu care urmărim atât de mult realizarea finalităţilor, bifarea lor, în detrimentul implicării reale a copilului cu tot confortul şi energia de care dispune în acel moment al dezvoltării lui.

În *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* (MECT; în aplicare din 2008), „educaţia timpurie, ca primă treaptă de pregătire pentru educaţia formală, asigură intrarea copilului în sistemul de învăţământ obligatoriu (în jurul vârstei de 6 ani), prin formarea capacităţii de a învăţa" (p. 6). Iată o trimitere mult mai direcţionată a definirii acestei educaţii către zona de formal şi de finalitate stabilită de către specialişti în sensul pregătirii pentru şcoală.

De la acest nivel de definire, care aparent ne îndepărtează de totalitatea influenţelor de mediu sau familie pe care le parcurge copilul până la intrarea în grădiniţă – rămânând doar ceea ce parcurge acesta în instituţie şi cu personalul de specialitate – se explică în detaliu ce alt sens acordăm educaţiei timpurii: „educaţia copilului în intervalul de vârstă de la naştere până la intrarea acestuia în şcoală. Grădiniţa, ca serviciu de educaţie formală asigură mediul care garantează siguranţa şi sănătatea copiilor şi care, ţinând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, implică atât familia, cât şi comunitatea în procesul de învăţare" (MECT, 2008, p. 6). Definiţia aceasta încorporează atât elementele la care am făcut referire, cât şi forma/instituţia care are rolul să ofere programul specializat de educaţie prin personalul care este pregătit să interacţioneze şi să intervină în dezvoltarea/învăţarea copilului la vârstele mici.

„Pedagogia învăţământului preşcolar sau pedagogia preşcolară se centrează pe evidenţierea specificului problemelor educative ce caracterizează intervalul temporal situat între 0 şi 6/7 ani" (Stan, 2014, p. 12) – iată o perspectivă care a dominat mult timp înţelegerea educaţiei în această perioadă. Astfel, îi putem acorda un sens restrâns, în care se identifică şi se explică/analizează aspectele educaţionale din instituţia de învăţământ, dar şi un sens larg în care se analizează şi se remarcă totalitatea intervenţiilor educaţionale la care este supus copilul în perioada preşcolarităţii.

Asistăm la un salt calitativ semnificativ în recunoaşterea importanţei şi relevanţei educaţiei timpurii prin fundamentarea acesteia în manieră ştiinţifică, prin intermediul cercetării şi studiilor de specialitate realizate de către cercetători. Un merit deosebit în acest sens îl are prof. dr. Ecaterina Vrăsmaş în domeniul educaţiei timpurii din România.

„Educaţia timpurie este o componentă importantă educaţiei pentru toţi, construieşte premisele unei educaţii inclusive şi conţine următoarele elemente caracteristice care o reprezintă: identifică startul dezvoltării individuale încă de la naştere, construieşte premizele socializării şi participării sociale, egalizează şansele la dezvoltare/participare şi integrare, responsabilizează educatorii, familia, comunitatea şi societatea pentru dezvoltarea copiilor, oferă o perspectivă umanistă, holistică asupra educaţiei, vârstelor copilăriei mici, activităţii de joc şi învăţare..." (Vrăsmaş, 2014, p. 17)

Definiţia conceptului deschide noi orizonturi de înţelegere şi aprofundare prin trimiterea către explicaţia spre educaţia incluzivă şi educaţia pentru toţi. Se realizează o hartă

conceptuală a celor mai relevante delimitări şi aplicaţii ale educaţiei în copilăria timpurie. Desigur, nu se poate face definirea educaţiei timpurii fără să apelăm la conceptele de îngrijire, protecţie şi nutriţie – absolut vitale pentru buna funcţionare şi echilibrul organismului copilului. De asemenea, referinţele adaugă în explicaţiile lor şi activitatea de bază a acestuia : jocul, respectiv dreptul la joc.

„Copiii trebuie abordaţi şi înţeleşi dintr-o perspectivă evolutivă. Ei nu sunt adulţi în miniatură. Lumea lor este una de realităţi concrete, iar experienţele lor sunt deseori comunicate prin intermediul jocului... Jocul este unica activitate centrală a copilăriei, petrecându-se tot timpul şi în toate locurile" (Landreth, 2017, p. 20). Aceasta este o altă definire a copilăriei timpurii prin intermediul activităţii de joc pe care autorul o consideră de mare impact în evoluţia copilului. Sesizăm un semnal de alarmă către ceea ce reprezintă copilul ca personalitate în această perioadă – unicitatea şi considerarea lui ca nevoi de dezvoltare primordiale pentru acel moment din partea adultului – şi, un alt semnal de alarmă către acţiunea de joc pe care adultul astăzi o vede ca fiind munca realizată de copil, şi dacă nu o realizează, tot are grijă adultul să găsească ceva „util" de inserat în programul copilului respectiv – tocmai din dorinţa de a nu „pierde timpul cu joaca".

„Jocul aduce beneficii fizice, cognitive şi psihosociale. Schimbările survenite în privinţa tipurilor de joc în care angajează copiii reflectă dezvoltarea cognitivă şi socială... Aspectele cognitive şi sociale ale jocului sunt influenţate de mediul aprobat cultural pe care îl creează adulţii pentru copii" (Papalia, Olds, Feldman, 2010, pp. 280-281). În urma numeroaselor studii se constată cât de puternic impactat este jocul copilului de valorile culturale şi sociale pe care i le transferă adultul, le validează prin comportamentele sale şi prin situaţiile de învăţare în care copilul este implicat individual încă din primii ani de viaţă.

Educaţia timpurie reprezintă ansamblul complex şi indivizibil al eredităţii, al influenţelor de mediu şi al intervenţiilor de tip educaţional care se repercutează asupra copilului de la naştere la 6/7 ani în vederea creşterii, dezvoltării şi educării acestuia în funcţie de potenţialul individual şi de nevoile personale, contextuale. Toate acestea nu se pot realiza fără participarea familiei, a specialiştilor în educaţie, sănătate şi nutriţie, a instituţiilor abilitate să ofere servicii educaţionale – creşa şi grădiniţa.

25.2. Dimensiuni ale educaţiei timpurii

Premisa educaţiei timpurii : „fiecare copil are nevoie şi merită un început bun în viaţă" ; pornind de la această premisă a educaţiei avem în vedere faptul că în copilăria timpurie trebuie să respectăm dreptul la o educaţie de calitate şi la una care să îi ofere copilului accesul la resurse materiale şi umane în acord cu trebuinţele lui de dezvoltare. Perioada copilăriei mici este un moment de iniţiere spre dezvoltare, un moment de contact cu mediul fizic şi social din care face parte acum. În acest context se pune întrebarea cât şi ce anume din educaţia timpurie înseamnă educaţie pentru a fi părinte/ educaţie pentru părinţi, convinşi fiind că rolul de părinte este unul care se învaţă permanent şi care necesită o reînvăţare constantă odată cu fiecare etapă de vârstă pe care o parcurge copilul.

Creşa şi grădiniţa reprezintă un program centrat pe dezvoltarea copilului, având ca suport experienţa acumulată deja de copil în familie.

Obiectivul major al grădiniţei este de a forma baza personalităţii copilului, nu pregătirea pentru şcoală ; de acest lucru se va ocupa clasa pregătitoare. Grădiniţa nu este şi nu trebuie să fie o mică şcoală. Asistăm de multe ori la transbordarea activităţii şi a înţelegerii specificului acesteia din grădiniţa de copii către ceea ce reprezintă mai degrabă şcoala şi învăţarea de tip şcolar. Copilul nu este încă pregătit fizic, psihic şi emoţional pentru astfel de intervenţii educaţionale chiar dacă, aparent, el prezintă un comportament de „permanentă explorare". Este de preferat să utilizăm jocul în diferite forme şi modalităţi de organizare în aşa fel încât să îi stimuleze spre comunicare, interacţiune, colaborare şi imaginaţie. Desigur, jocul este cel care oferă şi posibilitatea apropierii de cunoaşterea normelor, regulilor de convieţuire şi a conceptelor de bază legate de învăţarea de tip şcolar/disciplină/respectiv cea de tip formal.

Cercetările în domeniul educaţiei timpurii au evidenţiat corelaţii puternice între frecventarea grădiniţei şi comportamente ale copiilor ca elevi. Mai concret, remarcăm :

- efectele pozitive asupra viitoarei integrări sociale şi reducerea comportamentelor deviante, precum şi a eşecului şcolar ;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identităţi, a autonomiei şi dezvoltarea unei imagini de sine pozitive ;
- dezvoltarea abilităţilor sociale prin interacţiunile generate de mediul de învăţare ;
- progresul semnificativ pentru copii în plan intelectual, indiferent de mediul din care provin ;
- comportamente centrate pe sarcină ;
- dezvoltare socio-emoţională ;
- motivaţie şi atitudini pozitive faţă de învăţare. (MECT, 2008n).

Una dintre cele mai importante prevederi legislative privind serviciile de educaţie timpurie o reprezintă Strategia privind educaţia timpurie (ET) (ca parte a *Strategiei convergente de privind dezvoltarea timpurie a copilului* elaborată de către specialişti sub egida MECT în 2007).

"Strategiile şi programele pentru Dezvoltarea Timpurie a Copilului trebuie să se adreseze nevoilor multiple ale copilului ţinând cont de sănătate, nutriţie, educaţie timpurie, stimularea psiho-socială şi, în acelaşi timp, întărind rolul mediului în care copilul trăieşte. Totuşi, într-o perioadă intermediară ar putea fi practic şi util să se dezvolte strategii sectoriale pentru educaţie, sănătate şi protecţie socială cu o ţintă pe termen lung spre convergenţa sectoarelor" (MECT, 2007, p. 1)

Este foarte important, pentru întreaga evoluţie a modului în care s-au reflectat d, strategia furnizează cadrul pentru dezvoltarea de proiecte şi programe care vor duce la :

- Creşterea accesului în învăţământul preşcolar şi crearea unor oportunităţi de educaţie timpurie pentru copii ;
- Îmbunătăţirea calităţii educaţiei timpurii a copilului printr-un curriculum adaptat, printr-o formare specifică a cadrelor didactice (atât iniţială, cât şi continuă) şi prin formularea unor standarde de dezvoltare socială, cognitivă şi emoţională ;
- Asigurarea accesului egal la o educaţie de calitate în perioada educaţiei timpurii (între 0 şi 6 ani) a copiilor din grupuri dezavantajate şi a celor grupuri vulnerabile ;
- Îmbunătăţirea eficienţei sistemului de educaţie prin introducerea oportunităţilor alternative, comunitare pentru copiii din zonele izolate ale mediului rural. (MECT, 2007, p. 11)

Principii care stau la baza Strategiei Naţionale privind educaţia timpurie

- Principiul parteneriatului ;
- Principiul calităţii ;
- Principiul profesionalismului ;
- Principiul descentralizării deciziei ;
- Principiul nondiscriminării ;
- Principiul egalităţii de gen şi al echităţii (MECT, 2007, p. 13).

Observăm relaţia directă pe care o revendică aceste principii care au stat la baza strategiei şi fundamentatarea educaţiei timpurii în România.

Beneficiile programelor de educaţie timpurie se regăsesc în : comunitate (mediu fizic, participare socială, instituţii specializate, efectivitate/capacitate/adresabilitate), părinţi (cunoaştere generală, atitudine şi practici cât mai favorabile stimulării şi dezvoltării copilului, relaţii, angajare în creşterea şi educarea propriului copil), copii (la nivel psihosocial, sănătate, progres, performanţă – toate acestea fiind dimensiuni care vor avea noi calibrări dacă se vor face investiţii în proiectarea şi organizarea unor programe de educaţie care să îl integreze pe copil la vârste timpurii), profesori, societate în sens larg, economie, dezvoltarea ştiinţei, calitatea vieţii – creşte rata de investiţie în educaţie prin produsele şi beneficiile pe termen lung pe care le aduce în final sistemul de educaţie.

Profilul de formare al absolventului de învăţământ preşcolar- menţionam anterior despre produsul educaţiei şi despre absolvent. În urma unor studii aprofundate s-a ajuns la un profil al absolventului de învăţământ preşcolar, propus în materialul : *Repere pentru proiectarea şi actualizarea curriculumului naţional. Document de politici educaţionale* (ISE, 2015, p. 12). Acest profil cuprinde cinci dimensiuni pe care autorii le explică prin achiziţiile demonstrate de către copil la final de etapă. Ele sunt sugestiv menţionate şi exemplificate.

Dezvoltare cognitivă : operarea cu reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operaţii, concepte de spaţiu, forme geometrice, înţelegerea modelelor, măsurare) în diferite contexte de învăţare ; utilizarea de informaţii despre mediul înconjurător şi lume, prin observare, manipulare de obiecte şi investigarea mediului ; manifestarea curiozităţii pentru explorarea mediului natural şi social ; manifestarea interesului pentru utilizarea tehnologiei, conştientizând modul în care aceasta îmbunătăţeşte şi afectează viaţa.

Dezvoltare socioemoţională : implicarea adecvată în interacţiuni cu adulţi şi cu copii, prin manifestarea de iniţiativă şi aplicarea unor reguli simple de comunicare şi relaţionare ; conştientizarea schimbărilor care se produc în sine şi în mediu, prin identificarea unor diferenţe şi similarităţi ; acceptarea unor responsabilităţi în cadrul diferitelor grupuri de apartenenţă ; identificarea elementelor de bază privind identitatea personală (nume, vârstă, gen, aspect fizic, data şi locul naşterii, adresa de domiciliu) ; exersarea capacităţii de control al trăirilor emoţionale, pozitive şi negative ; recunoaşterea şi împărtăşirea trăirilor/emoţiilor proprii în relaţia cu ceilalţi, în forme diferite.

Dezvoltare fizică, a sănătăţii şi igienei personale : participarea în mod regulat la activităţi fizice variate (jocuri de mişcare, alergare, dans, jocuri sportive) ; utilizarea motricităţii fine a mâinilor şi degetelor în contexte variate de activitate ; utilizarea conştientă a simţurilor în interacţiunea cu mediul ; manifestarea autonomă a unor deprinderi

de păstrare a sănătăţii şi a igienei personale ; respectarea regulilor de comportament şi de securitate personală în diferite situaţii.

Dezvoltarea limbajului şi a comunicării : exersarea capacităţii de pronunţie corectă a sunetelor, cuvintelor ; identificarea/recunoaşterea unor sunete, litere, cuvinte ; punerea în corespondenţă sunet-literă ; formularea de mesaje simple în comunicarea cu ceilalţi, cu respectarea unor reguli de bază de exprimare corectă ; manifestarea interesului pentru a asculta poveşti sau a povesti, respectând succesiunea evenimentelor ; manifestarea interesului pentru cărţi şi pentru citit.

Dezvoltarea capacităţilor şi atitudinilor în învăţare : manifestarea curiozităţii şi interesului privind schimbările/fenomenele/evenimentele din jur, pentru a experimenta şi învăţa lucruri noi ; manifestarea iniţiativei în interacţiuni şi activităţi ; demonstrarea capacităţii de concentrare şi persistenţă în realizarea unor activităţi de învăţare ; manifestarea creativităţii în jocuri şi activităţi zilnice.

25.3. Educaţia timpurie în România. Contextul educaţional naţional şi european

25.3.1. *Date statistice privind specificul educaţiei timpurii în România*

Pentru o mai bună aproximare a informaţiilor privind tabloul general al cuprinderii copiilor de vârste timpurii în forme de educaţie instituţionalizate, cât şi pentru o mai clară înţelegere a situaţiei demografice/economice a ţării noastre vă supunem atenţiei câteva informaţii din anuarele ministerelor de resort şi din datele statistice validate existente până la acest moment. Facem acest lucru nu din alt interes decât din dorinţa de a sublinia importanţa investiţiei în educaţia timpurie, dar mai ales în corelarea datelor/ informaţiilor privind populaţia, economia, nivelul de viaţă, veniturile şi calitatea educaţiei, ca să putem proiecta strategii naţionale de dezvoltare şi educaţie cât mai apropiate de profilul cerut de societate şi individ.

Alocaţia

- Conform legilor 61/1993, 125/2015 şi OG 65/2014, alocatia pentru copii (fără handicap) cu vârste peste 2 ani este de 84 de lei (a crescut cu ~ 50% fata de 2014), iar pentru cei cu handicap este de 200 de lei ; în 2016 din totalul de 3.668.993 de copii care au beneficiat de alocaţie/lună, 98% dintre aceştia erau fără handicap, iar 2% cu handicap (procentele cuprind şi copiii sub 2 ani şi pe cei peste 3 ani) ; din acelaşi total de copii care au beneficiat de alocaţie, 9% erau copii fără handicap cu vârsta sub 2 ani ;
- În Bucureşti s-a înregistrat cel mai mare procent de copii care au beneficiat de alocaţie : 8,3% din totalul naţional ; pe următoarele locuri s-au înregistrat judeţele : Timiş, Dolj, Constanţa, Prahova, Bacău, Suceava şi Iaşi ;
- Alocaţia lunară de plasament (legea 272/2004) în 2014 a fost de 97 de lei/copil/luna ; pentru copiii cu handicap, suma a fost dublată (faţă de perioada anterioară), fiind de 145.5 de lei, actualmente, suma este de 600 de lei/lună şi 900 de lei/lună pentru

cazurile de handicap ; în medie, pentru 2016, numărul celor care au beneficiat de această sumă a fost de ~ 40.700 de copii.

Protecţia copilului

Se înregistrează o scădere semnificativă a numărului de copii aflaţi în instituţii de plasament. Politica de dezinstituţionalizare a avut ca variante alternative următoarele :

- Reintegrarea lor în familia naturală sau extinsă ;
- Adopţia ;
- Înlocuirea măsurii de protecţie de tip rezidenţial cu una de tip familial (dezvoltarea armonioasă a unui copil şi posibilitatea integrării în societate sunt cel mai bine realizate în cadrul unei familii.

În urma consultării buletinului statistică care prezintă evoluţia numărului de copii din sistemul de protecţie specialăîntre anii 1997–2016 (Ministerul Muncii, Familiei, Protecţiei Sociale şi Persoanelor Vârstnice se pot extrage următoarele date :

- În semestrul I din 2016 au fost părăsiţi în maternitate şi în alte unităţi sanitare 561 de copii, dintre care 391 în maternităţi ;
- Cei mai mulţi copii s-au reîntors în familie (228 din 533), iar 218 au fost plasaţi asistenţilor maternali, 20 din cei 533 de copii fiind exernaţi către centrele de plasament.

Natalitate, divorţ, căsătorii

- La începutul anul 2014 populaţia României era de ~19.900.000 de locuitori, iar sporul natural (prin rată brută) era de -2,6, deci negativ ;
- Dacă în 2012 erau 201.100 naşteri vii, in 2015 numărul copiilor născuţi vii era de 187.372 (cu 8.240 mai puţin decât în 2014), rata natalităţii fiind de 8,4‰ (puţin mai ridicată în mediul rural faţă de cel urban) ;
- Datele arată că in 2015 2/3 dintre copiii născuţi vii au avut părinţi căsătoriţi, pe când 30,3% dintre născuţii-vii au avut părinţi în alte situaţii decât cele legate de căsătorie ; procentele sunt uşor mai mari pentru mediul urban la părinţii căsătoriţi ;
- Rata mortalităţii infantile era de 9‰ în 2012, pentru ca în 2014 să fie de 8,4‰, iar în 2015 să scadă la 8‰ ;
- În 2012 s-au format 106.000 familii, pentru ca în 2014 numărul acestora să fie de 118.000, iar în 2015 el să crească la 125.000, rata căsătoriilor fiind într-o uşoară creştere de la 5,3‰ (în 2014) la 5,6 (în 2015) ;
- Rata divorţurilor era de 29,7% în 2012 ; dacă în 2014 se înregistrau 1,22 divorţuri la mia de locuitori, în 2015 se constată o creştere la 1,42 ; în 2014 se luau în calcul 27.000 de divorţuri, pentru ca în 2015 să vorbim despre 31.000, grupa de vârstă cea mai frecventă la divorţ fiind 34-39 de ani.

Educaţie

- În învăţământul antepreşcolar au fost înscrişi ~0,5% din totalul copiilor din sistemul de învăţământ, 18.600, proporţiile între băieţi şi fete fiind relativ egale (uşor crescute la băieţi : 53%) ;
- Numărul copiilor înscrişi în învăţământul preşcolar a fost în anul şcolar 2014-2015 de 559.600 (15% din populaţia şcolară). Faţă de 2014, numărul copiilor a scăzut cu 9.100. Puţin peste jumătate dintre cei înscrişi în învăţământul preşcolar au fost băieţi (51,3%) şi au învăţat în unităţile şcolare din mediul urban (56,3%) ;

- În funcţie de tipul de instituţie de învăţământ, 17.000 de copii (9,0%) din creşele din ţară au fost înscrişi în unităţi cu program normal (5 ore/zi) şi 16,2 mii de copii (86,9%) în unităţi cu program prelungit (10 ore/zi). La activităţi specifice învăţământului antepreşcolar desfăşurate pe parcursul întregii săptămâni (de luni până vineri), precum şi la programe pentru copii cu nevoi speciale au participat 0,8 mii de copii (4,1%).
- După forma de organizare administrativ-financiară, instituţiile de învăţământ antepreşcolar şi preşcolar sunt: spre exemplu, în anul şcolar 2014-2015, 96,5% dintre acestea erau în mediul de stat, iar 3,5% erau în mediul privat.

Unul dintre cele mai recente studii din domeniul educaţiei timpurii la nivel naţional, care însă a pornit de la o solicitare internaţională îl reprezintă proiectul Seepro-r, derulat în intervalul 2015-2017 (prima ediţie a cuprins 27 de ţări, ediţia actuală cuprinde 30 de ţări). România a participat la ambele ediţii ale studiului care a avut drept instituţie coordonatoare Staatsinstitut für Frühpädagogik (State Institute of Early Childhood Research) din Germania.

Scopurile acestui studiu au fost:

- Definirea cerinţelor de calificare şi a traseelor de formare iniţială şi continuă pentru profesioniştii care lucrează în educaţia timpurie;
- Raportarea la Cadrul European al Calificărilor (EQF) şi clasificarea internaţională UNESCO/ISCED;
- Realizarea unui centralizator (synopsis) cu date contextuale cheie despre sistemul de educaţie timpurie al fiecărei ţări participante în vederea compatibilizării cu cerinţele specificate la nivel internaţional privind pilonii educaţiei şi profilul de competenţă vizat.

În urma analizelor şi a unor studii realizate la nivelul documentelor curriculare, a unor dezbateri în colaborare cu reprezentanţi ai inspectoratelor şi instituţiilor de profil la nivel naţional, cu cadre didactice, s-au conturat câteva dimensiuni ale educaţiei timpurii în România. Aceste dimensiuni, remarcăm cu deosibită apreciere, se regăsesc la cel mai ridicat nivel în ceea ce înseamnă: documente curriculare, aspecte ale proiectării didactice, interesul şi motivaţia personalului didactic/de management pentru participare la creşterea actului educaţional în creşe şi grădiniţe. Structura studiilor avea în vedere detalii mai puţin remarcate şi precizate în alte materiale sub acea formă în privinţa modului în care se guvernează pe etapa de vârstă respectivă, a personalului care lucrează în sectorul de educaţie timpurie, a reformelor/politicilor/iniţiativelor recente cu privire la personalul din acest sector, a aspectelor generale şi provocărilor care caracterizează forţa de muncă din educaţia timpurie din România.

„Provocările" pe care le-au menţionat specialiştii se referă la: guvernanţa împărţită (şi uneori neclară) a instituţiilor care oferă servicii de educaţie timpurie, aici referindu-ne în mod special la creşe; rata de cuprindere/disponibilitatea serviciilor pentru intervalul de vârstă 0-3 ani – se remarcă un număr insuficient de instituţii care să corespundă celui de antepreşcolari care ar trebui să fie cuprinşi în sistemul de educaţie; diversitatea/caracterul neuniform al personalului didactic (pentru 0-6/7 ani)/rutele neclare sau paralele de formare pentru această categorie de personal; precaritatea componentei educaţionale (0-3 ani) – din perspectiva faptului că nu sunt pe deplin demarcate elementele metodologice de aplicare a curriculumului specific antepreşcolarului, că personalul care

oferă servicii de educaţie timpurie nu este calificat în totalitate sau nu participă constant/ frecvent la programe de formare continuă ; condiţiile formale de angajare şi cerinţele de calificare pentru personalul din creşe ; remuneraţia – rămâne un indicator pe care îl omitem în prezentări, dar care se repercutează tot mai pregnant în motivaţia şi interesul pentru prestaţia profesională, pentru crearea unui confort la locul de muncă, a unui confort psihic al cadrului didactic care să îi permită concentrarea asupra calităţii organizării intervenţiilor educaţionale.

Tabelul 25.1. *România : Numărul de copii în creşe şi grădiniţe şi ratele de participare*, 2016**

Grup de vârstă	Copii în instituţiile de educaţie şi îngrijire	Număr total de copii per grup de vârstă***	Rate de participare, în procente % +
Sub un an	n.a.	195.236	
1 an	5.698	196.060	2,9
2 ani	11.853	194.940	6,1
3 ani (în creşe)	2.548	181.895	1,4
3 ani (în grădiniţe)	161.612	181.895	88,8
4 ani	162.749	185.781	87,6
5 ani	167.501	207.037	80,9
6 ani	29.334	214.989	13,6

Sursa : Ciolan, *et al*. 2017 ; *Eurostat 2017f ; **INSSE 2016 ; ***Eurostat 2017a.

Tabelul 25.2 : *România : Copiii sub 6 ani (2016)*

Vârstă	Număr de copii
Sub un an	195.236
1 an	196.060
2 ani	194.940
Total copii sub 3 ani	**586.236**
3 ani	181.895
4 ani	185.781
5 ani	207.037
Total copii 3 – sub 6 ani	**574.713**
Total copii 0 – sub 6 ani	**1.160.949**

Perspectivele de redimensionare şi actualizare a domeniului educaţiei timpurii în urma acestui studiu pot să fie extrapolate la nivel general. Se remarcă necesitatea : unei investiţii în infrastructură şi a unor instituţii care oferă servicii de educaţie timpurie (mai ales pentru intervalul de vârstă 0-3 ani, dar şi a unor grădiniţe de copii – numărul lor fiind necuprinzător încă) ; extinderii infrastructurii şi a ofertei de program prelungit la grădiniţe – o cerinţă cumulată cu racordarea la economic şi social a instituţiilor de învăţământ ; profesionalizării personalului care lucrează în creşe, diversificarea staffului din grădiniţe (de exemplu, consiliere, nevoi speciale etc.) ; realizării unui bun marketing prin care să facă cunoscută o ofertă educaţională consistentă pentru segmentul 0-3 ani ; unei investiţii reale şi de lungă durată în cercetarea specifică educaţiei timpurii prin proiecte de cercetare cu privire la educaţia şi dezvoltarea copilului la vârste mici (wellbeing, calitatea experienţelor de învăţare, interacţiuni,

modele comportamentale) ; identificării şi gestionării cu succes a unei comunităţi a stakeholder-lor din educaţia timpurie (guvernanţă, management, cercetare, practică, sector nonprofit, mediul privat).

25.3.2. *Organizarea sistemului de învăţământ în România. Învăţământul preşcolar- educaţia timpurie*

Idealul educaţional al învăţământului din România consemnează dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi creative. Regăsim fundamentele idealului educaţional în tradiţiile umaniste, în valorile promovate de democraţie şi în aspiraţiile şi tendinţele de dezvoltare specifice societăţii româneşti.

Învăţământul preşcolar reprezintă o componentă în structura sistemului naţional de învăţământ. Schimbările complexe şi profunde care au loc la toate nivelurile societăţii (economic, politic, cultural, social etc.) afectează în egală măsură educaţia şi devenirea personalităţii umane. Educaţia este cea care poate să ofere strategii de răspuns în faţa provocărilor lumii contemporane.

Tendinţele şi orientările generale ale educaţiei au condus la redimensionări ale documentelor curriculare care reglementează organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ în unităţile de învăţământ.

Deşi în mai 2008 a fost aprobat *Currriculumul pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani* se abordează în continuare expresia de învăţământ preşcolar şi învăţământ antepreşcolar – creşa de copii.

Nu intenţionăm să relevăm în paginile prezente regulamentul de funcţionare a instituţiei de învăţământ preşcolar, ci doar să realizăm o succintă descriere a celor mai importante aspecte/demersuri/tendinţe în organizarea şi funcţionarea acesteia.

Din punct de vedere instituţional, învăţământul adresat copiilor până la 6-7 ani cuprinde :

a) Creşele de copii (pot fi atât de stat, cât şi particulare), care vizează copiii între 0 şi 3 ani :
   - grupa mică, până la împlinirea vârstei de un an ;
   - grupa mijlocie, între un an şi 2 ani ;
   - grupa mare, între 2 ani şi 3 ani.

b) Grădiniţele de copii (pot fi atât de stat, cât şi particulare), care vizează copiii între 3 şi 6-7 ani :
   - grupa mică 3-4 ani ;
   - grupa mijlocie 4-5 ani ;
   - grupa mare 5-6 ani

Spre deosebire de perioada anterioară acestui curriculum, grupa pregătitoare (copiii cu vârste de la 6 ani) este cuprinsă în clasa pregătitoare care face parte integrantă acum din învăţământul primar. Acesta include 5 clase, în loc de 4 câte erau până în anul 2013.

c) Centrele de zi pentru copii sub 6 ani, aflaţi în situaţie de risc, coordonate de Direcţia Judeţeană de Asistenţă Socială şi Protecţie a Copilului.

d) Centrele de zi sau grădiniţele particulare pentru copiii sub 6 ani, aprobate de MECT, care oferă exemple de bună practică în domeniu.

Atât grădiniţele, cât şi creşele de stat sunt finanţate de consiliile locale şi coordonate de Ministerul Educaţiei, putând beneficia şi de contribuţii bugetare din alte surse decât cele de stat ; grădiniţele şi creşele particulare sunt supervizate de Ministerul Educaţiei. Creşele nu mai au o identitate formală, ele nebeneficiind de niciun sprijin guvernamental.

Oferta de servicii educaţionale pentru copiii cu vârsta între 0 şi 3 ani cuprinde atât forme prin intermediul instituţiilor de stat cât şi unele private.

În anul 2007 a fost aprobată legea privind înfiinţarea, organizarea şi funcţionarea „creşelor". Instituţia de învăţământ din sistemul public este „creşa de copii". În lege se prevede ca aceasta este o „structură care oferă servicii sociale specializate pentru creşterea, îngrijirea şi educarea timpurie a copiilor în vârstă de până la 3 ani. Beneficiarii serviciilor acordate de creşe sunt copiii cetăţenilor români cu domiciliul sau reşedinta în România".

În creşe se realizează, în mod specific şi unilateral, următoarele activităţi/servicii :

- asigură servicii de îngrijire şi supraveghere a copiilor în vârstă de până la 3 ani ;
- asigură un program de educaţie timpurie adecvat vârstei, nevoilor, potenţialului de dezvoltare şi particularităţilor copiilor în vârstă de până la 3 ani ;
- asigură supravegherea stării de sănătate şi de igienă a copiilor şi acordă primul ajutor şi îngrijirile medicale necesare în caz de îmbolnăvire, până la momentul preluări copilului de către susţinătorul legal sau al internării într-o unitate medicală, după caz ;
- asigură nutriţia copiilor cu respectarea normelor legale în vigoare ;
- colaborează cu familiile copiilor care frecventează creşa şi realizează o relaţie de parteneriat activ cu părinţii/reprezentanţii legali în respectarea interesului copilului ;
- asigură consiliere şi sprijin pentru părinţii/reprezentanţii legali ai copiilor ;
- contribuie la depistarea precoce a situaţiilor de risc care pot determina separarea copilului de părinţii săi" (art. 1 şi 2 din legea nr. 263/2007).

Coordonarea creşelor se realizează de către Ministerul Muncii, Familiei şi Egalităţii de Şanse, Ministerul Educaţiei, Cercetării şi Tineretului şi Ministerul Sănătăţii Publice. Ele pot să funcţioneze cu program zilnic sau săptămânal. La cererea părinţilor pot avea un program zilnic flexibil.

Finanţarea creşelor din sistemul public se realizează din următoarele surse : bugete ale consiliilor locale, sume din unele venituri ale bugetului de stat, contribuţii lunare ale părinţilor/reprezentanţilor legali, donaţii, sponsorizări, alte surse legal constituite. Structura de personal, numărul de posturi şi categoriile de personal sunt aprobate de reprezentanţii celor trei ministere aflate la coordonarea creşelor.

Activitatea de educaţie a copiilor se realizează potrivit programelor fiecărei creşe şi, de regulă, se urmăreşte socializarea copilului, relaţionarea cu ceilalţi, dezvoltarea limbajului, a psihomotricităţii şi a unor elemente de autonomie personală. În creşele asociate grădiniţelor de copii, instructorul de educaţie/educatoarea sunt reprezentaţi de un cadru didactic al grădiniţei. Activitatea cu copiii se realizează, de regulă, cu cei de 2-3 ani. Până la împlinirea vârstei de 2 ani, potrivit legislaţiei în vigoare, pentru creşterea şi îngrijirea copilului există concediu maternal/paternal, amintit anterior. În centrele de plasament, unde sunt integraţi copii cu vârste între 0 şi 3 ani, copii defavorizaţi (abandonaţi, fără părinţi, din medii sărace etc) care au nevoie de asistenţă şi protecţie socială,

de creşterea şi îngrijirea lor se ocupă un „asistent maternal", pregătit prin cursuri de scurtă durată. Acesta devine o „mamă surogat", salarizat prin Direcţia Generală de Asistenţă Socială şi Protecţia Copilului şi se poate ocupa de copil până când acesta împlineşte vârsta de 18 ani. Asistentul maternal nu are pregătire psihologică şi pedagogică solidă.

Părinţii participă la activităţile desfăşurate cu copiii, se află într-un raport de colaborare cu personalul specializat din creşă. Din personalul care lucrează în creşele de copii menţionăm : „îngrijitoarea" sau, în unele cazuri, „instructorul de educaţie", acesta ocupându-se, complementar, de stimularea şi dezvoltarea copilului prin jocuri şi activităţi specifice vârstei. Rezidă ca o necesitate obligatorie pentru sistemul formării cadrelor didactice pregătirea de specialitate a personalului care să ofere servicii de educaţie timpurie pentru copiii cu vârste între 0 şi 3 ani. Pentru asigurarea calităţii programului de educaţie timpurie din creşa de copii, personalul încadrat beneficiază de cursuri de formare, calificare, recalificare, reconversie profesională şi perfecţionare în domeniul puericulturii.

Alături de creşele din sistemul public, funcţionează şi creşe în sistemul privat, care se supun reglementărilor legii amintite anterior.

Perioada de vârstă de la 0 la 3 ani prezintă un interes deosebit pentru următoarele schimbări la nivelul educaţiei timpurii din România. Noul proiect legislativ pune accent pe integrarea copiilor în instituţii care să ofere servicii de îngrijire şi educaţie specializate, de către un personal pregătit corespunzător, cu studii superioare în domeniul educaţiei timpurii, spre deosebire de momentul actual când creşele se află într-o perioadă de reorganizare sub aspectul : curriculumului, spaţiului educaţional, personalului calificat. Accentul este pus pe latura educaţională, fapt care în prezent se află într-un dezechilibru în raport cu latura creşterii şi îngrijirii. Această etapă de vârstă apare în proiectul de lege ca „educaţie antepreşcolară".

De la 3 la 6/7 ani, copilul este integrat într-o altă formă de învăţământ, cel preşcolar, respectiv în „grădiniţa de copii".

Grădiniţele de copii sunt înfiinţate de inspectoratele şcolare judeţene. Agenţii economici, persoanele juridice, precum şi persoanele fizice pot înfiinţa grădiniţe în condiţiile prevăzute de lege, cu acordul inspectoratelor şcolare. Ca urmare a solicitării părinţilor, a agenţilor economici, a persoanelor fizice sau juridice, se pot înfiinţa grădiniţe de copii cu efective minime de preşcolari, cu respectarea prevederilor legale. Desfiinţarea grădiniţelor de copii se face de către inspectoratele şcolare.

Grupele de copii preşcolari sunt constituite şi pot să cuprindă 15 copii, nu mai puţin de 10 şi nu mai mult de 20 de copii. În realitate însă, din cauza lipsei de spaţiu şi a solicitărilor de înscriere – foarte numeroase – se depăşesc aceste cifre, conducând la o suprasolicitare a cadrelor didactice şi o mai redusă posibilitate de acordare a unor intervenţii diferenţiate şi individualizate, la o supraaglomerare a spaţiului de joc, o comprimare a timpului de interacţiune cu copilul.

În Legea educaţiei sunt specificate mai multe principii care se referă la organizarea şi funcţionarea acestor instituţii de educaţie preşcolară. Dintre ele menţionăm principiul asigurării serviciilor sociale pentru copiii aflaţi în situaţii speciale.

Coordonarea şi organizarea instituţiilor de învăţământ preşcolar revine în sarcina directorului unităţii. O situaţie mai specială este aceea în care grădiniţa de copii devine

integrată în altă unitate de învăţământ. În acest caz, responsabilităţile manageriale sunt distribuite conform legislaţiei în vigoare.

Facem menţiunea că în cadrul acestei lucrări se fac trimiteri sumare către organizarea şi funcţionarea instituţiilor adresate nivelului de preşcolaritate 3-6/7 ani, datorită faptului că ele sunt amplu analizate, frecvent supuse dezbaterilor şi mult mai cunoscute în rândul tuturor categoriilor de personal interesat în ultimii ani, spre deosebire de creşa de copii. Aceasta reprezintă, în continuare, un aspect legislativ, organizatoric şi de funcţionare care ar trebui cunoscut mai în detaliu şi căruia să i se aloce resurse materiale/financiare/umane competitive cu cerinţele societăţii şi cu reglementările în vigoare. Introducerea curriculum-ului în anul 2008 a lansat un amplu moment de reflecţii şi dezbateri, încă se potenţează idei, ceea ce va conduce, poate, la lansarea unei versiuni mai actualizate şi îmbunătăţite.

25.3.3. *Aspecte importante şi tendinţe care influentează politicile şi practicile ECED*

Rolul învăţământului preşcolar în formarea personalităţii copilului şi a tânărului de mai târziu este o valoare deja recunoscută. Deplasând accentul de pe conţinut şi instituţie cu personal specializat, grădiniţa se reorientează spre piaţa muncii, înţelegând că trebuie să-şi asume rolurile prin ofertele educaţionale prezentate.

Instituţia de învăţământ preşcolar nu mai reprezintă o autoritate unică în domeniu, ea trebuie privită în contextul social, cultural, economic şi politic în care se integrează. Aceasta surprinde caracteristicile indivizilor şi ale societăţii în ansamblu şi încearcă să elaboreze programe educaţionale prin care să ofere şanse egale de acces şi ocazii de învăţare diversificată, individualizată.

Deschiderea şi receptivitatea spre noile tendinţe din partea instituţiei de învăţământ preşcolar este o dovadă ce nu poate fi contestată.

Cadrele didactice şi-au asumat rolul de promotori ai schimbării la vârstele timpurii, au acceptat noile exigenţe şi principii în organizarea şi desfăşurarea procesului educaţional.

Raportarea reală la aspectele sociale mereu în schimbare, din perspectiva grădiniţei reprezintă un câştig, atât pentru instituţie, cât şi pentru societate/comunitate. Schimbul permanent de relaţii, intenţii, finalităţi contribuie la îmbunătăţirea ofertei educaţionale pe care o face grădiniţa copiilor şi părinţilor, dar şi la o investiţie complexă (materială, umană, culturală etc.) din partea comunităţii.

Racordarea la social presupune compatibilizarea grădiniţei cu schimbările din societate, cu noile valori care o guvernează ; cadrele didactice urmăresc şi se autoperfecţionează în spiritul lor, îşi stabilesc finalităţi care să conducă la formarea şi dezvoltarea copilului din perspectiva cerinţelor sociale.

Acceptarea şi asumarea diversităţii culturale în contextul promovării unei educaţii de egalitate pentru toţi şi a unei educaţii inclusive (emigrare în masă, schimbarea profesiilor, poluare, fluctuaţia de întinerire a populaţiei) este o condiţie esenţială a deschiderii grădiniţei către schimbarea culturală.

Această acceptare a diversităţii etnice, culturale, religioase trebuie să pornească de la mentalitatea cadrelor didactice şi a părinţilor.

Educaţia interculturală nu reprezintă o nouă disciplină sau o nouă formă de educaţie. Este un principiu, un deziderat al educaţiei, în ansamblu. Suntem datori să oferim şanse egale tuturor copiilor. Documentele curriculare ale învăţământului românesc permit şi susţin necesitatea structurării unor programe şi activităţi care să ofere beneficii în dezvoltarea copiilor de vârstă preşcolară.

Atunci când aceşti preşcolari sunt integraţi în grupe de copii, cadrele didactice abordează frecvent dimensiunea interculturală a educaţiei, în mod unilateral : în programele artistice li se permite participarea cu roluri, cântece, poezii şi dansuri specifice culturii, etniei, religiei din care provin. Însă această ocazie creată nu face decât să adâncească diferenţele, subliniind elementele care nu sunt comune, punându-i pe copii în posturi incomode faţă de ceilalţi colegi şi adulţi.

Calitatea pregătirii personalului didactic din învăţământul preşcolar este un alt aspect al exigenţelor organizării şi desfăşurării acestuia. Acordăm atenţie, în mod special, dorinţei şi motivaţiei interne, personale a fiecărui cadru didactic de a fi implicat permanent într-un proces de pregătire profesională, fie că este vorba de pregătirea iniţială, fie că este vorba de programele de perfecţionare organizate de diverse instituţii acreditate. Obligativitatea participării la aceste programe nu reprezintă o strategie de succes a calităţii educaţiei contemporane.

Schimbarea şi nevoia de schimbare trebuie să constituie repere intrinseci ale fiecăruia dintre noi, pentru a se produce cu adevărat.

Managementul centrat pe deschidere şi schimbare este o consecinţă a cerinţei anterioare care reflectă calităţile şi statutul pe care îl are conducerea instituţiei de învăţământ preşcolar – aceea de promotor al schimbării în educaţia preşcolară. Nevoia de acceptare a noului este prezentă şi la acest nivel.

Managerii instituţiei nu mai sunt numiţi la conducere, ci îşi dovedesc competenţa profesională şi de lideri prin activităţile organizate, prin susţinerea punctelor de vedere ale colegilor, prin interesul şi motivarea pentru dezvoltarea instituţională.

Organizarea spaţiului de joc, dar şi a unui climat educaţional cât mai adecvat şi mai specific tipului de intervenţie educaţională pe care o realizăm, tipului de grup de copii la care ne raportăm în conformitate cu exigenţele educaţiei timpurii contemporane oferă un mare grad de aplicabilitate curriculumului preşcolar şi tendinţelor specifice nivelului de vârstă.

Depăşind problema existentă şi extrem de acută a lipsei suportului material, a dotărilor fizice minime din sala de grupă, cadrul didactic promovează schimbarea şi realizarea finalităţilor stabilite prin creativitate, prin motivare şi efort de a conferi unicitate şi valoare educaţională oricărui amănunt estetic al mediului de joacă din grădiniţă.

Principiile fundamentale ale educaţiei timpurii se centrează pe ideea individualităţii în dezvoltarea psihofizică şi în tratarea copilului.

Toate demersurile didactice pe care le perfectează educatoarea trebuie să reflecte specificul nevoilor de dezvoltare ale nivelului de vârstă, dar şi specificul individual al acestor nevoi. Nu este suficient să luăm în considerare caracteristicile de vârstă pentru a ne raporta activitatea educativă, ci trebuie să o adăugăm la complexitatea de manifestare a aspiraţiilor, trăirilor şi nevoilor resimţite de fiecare copil. Respectând acest principiu al individualităţii, îl punem în aplicare pe altul : acela al individualizării şi diferenţierii educaţiei preşcolare.

Toate exigenţele/cerinţele unui învăţământ preşcolar deschis la schimbare, de fapt, deschis la copil, pe care le-am surprins anterior rămân idei abstracte dacă persoanele

implicate în educaţia preşcolară nu dau dovadă de flexibilitate şi creativitate în abordarea situaţiilor educaţionale. Capacitatea cadrului didactic de a fi creativ şi de a găsi soluţii noi, cu variabile noi, reclamă reuşita educaţiei la această vârstă.

Insistăm asupra introducerii unor soluţii şi situaţii noi de învăţare, nu din punctul de vedere al unicităţii lor ; nu avem în vedere exclusiv caracterul de noutate din perspectiva proiectării curriculare, a complexităţii conţinuturilor şi a unicităţii acestora ; de multe ori, simpla schimbare a secvenţelor unei zile sau un detaliu al spaţiului educaţional, al materialului de joc poate să conducă la realizarea cu succes a finalităţilor propuse, cu un efort minim, atât din partea cadrului didactic, cât şi a copilului.

Abilitarea profesorului pentru învăţământul preşcolar, dar şi a tuturor categoriilor de profesori care interacţionează în mod special cu copiii/elevii cu competenţe specifice coaching-ului/mentoratului. Asistăm, mai mult decât în alte contexte de timp, la o lipsă totală de comunicare şi atenţie acordată relaţiilor, calităţii relaţiilor umane, însă acest tip de competenţe este cel care permite profesorului să faciliteze parteneriatul cu copilul şi cu părintele acestuia în favoarea intervenţiei educaţionale. Identificăm doar câteva argumente necesare introducerii abilităţilor de coaching în formarea profesorului din învăţământ preşcolar : diversificarea profesiilor, precum şi a rolurilor şi funcţiilor profesionale ale specialiştilor din sistemele de educaţie ; faptul că zona serviciilor de suport din educaţie (consiliere şi orientare, pedagogie remedială, mentorat etc.) şi noile roluri profesionale ale cadrelor didactice (consultant şi facilitator al proceselor de învăţare, manager de proiecte, mediator şi „antrenor" motivaţional etc.) solicită reconsiderări la nivelul structurilor curriculare ale formării iniţiale şi continue ; redimensionarea totală a tipului de interacţiuni şi relaţii interpersonale în context profesional.

Abilităţile de coaching ar servi pentru cel puţin trei nevoi fundamentale :

- Motivarea pentru învăţare (facilitarea unor experienţe de învăţare autentică, construirea încrederii, persistenţa şi determinarea de a depăşi momentele dificile/de criză educaţională) ;
- Consultanţa de proces şi mentoring în procesele de învăţare şi dezvoltare personală şi profesională ;
- Peer learning şi dezvoltarea capacităţilor de practician reflexiv ale profesioniştilor din educaţie.

Reflectarea constantă asupra comportamentului didactic, asupra modalităţilor în care proiectarea/organizarea intervenţiilor propuse copilului se concretizează în achiziţii pentru acesta şi asupra modului în care acele acţiuni educaţionale reprezintă valorile pe care profesorul intenţionează să le promoveze reprezintă una dintre cele mai importante calităţi ale unui cadru didactic responsabil.

Teme de reflecţie

1. Care sunt palierele pe care se regăsesc conceptele de „educaţie pe tot parcursul vieţii" şi „dezvoltarea globală şi timpurie a copilului" ca fundamente ale „educaţiei timpurii" în *Strategia privind educaţia timpurie (ET) (ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului)* ?

2. „Pedagogia învăţământului preşcolar" sau „pedagogia preşcolară" se centrează pe evidenţierea specificului problemelor educative ce caracterizează intervalul temporal situat între 0 şi 6/7 ani, dar „educaţia timpurie" înseamnă şi alte tipuri de intervenţii. Care sunt acelea ?
3. Comentaţi cele mai relevante aspecte ale realizării educaţiei timpurii în România din perspectiva programelor educaţionale din creşă şi grădiniţă.

Bibliografie

Anghelescu, C., Iliescu, M. (coord). (2006). *Cunoştinţe, atitudini şi practici parentale in România*. Buzău : Editura Alpha MDN.

Brazelton, B., Greenspan, S. (2013). *Nevoile esenţiale ale copiilor*. Bucureşti : Editura Trei.

Ciolan, L.E. (2006). *Dezvoltarea educaţiei timpurii. Aplicaţii privind managementul proiectelor*. Bucureşti : Editura Universităţii Bucureşti.

Drew, W., Nell, M. (2016). *De la joc la* **învăţare**. *Cum să folosim jocul didactic* **în** *educaţia timpurie*. Bucureşti : Editura Trei.

Glava, A., Glava, C. (2002) *Introducere* în *pedagogia preşcolară*. Cluj-Napoca : Editura Daca Educaţional.

Golu, F. (2004). *Dinamica dezvoltării personale la vârsta preşcolară*. Bucureşti : Editura Miron.

Gummer, A. (2016). *Joaca. Soluţii distractive pentru buna dezvoltare a copiilor* **în** *primii cinci ani*. Bucureşti : Editura Trei.

ISE (2015). *Repere pentru proiectarea* şi *actualizarea curriculumului naţional. Document de politici educaţionale*. Versiune de lucru. Bucureşti.

Landreth, L.G. (2017). *Terapia prin joc. Arta relaţionării*. Bucureşti : Editura For You.

Marzano, R. (2015). *Arta* şi *ştiinţa predării : Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*. Bucureşti : Editura Trei.

MECT (2008a). *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 0 la 3 ani*. Bucureşti : Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar.

MECT (2008b). *Curriculum pentru educaţia timpurie a copiilor de la 3 la 6/7 ani*. Bucureşti : Unitatea de Management al Proiectelor pentru Învăţământul Preuniversitar.

Ministerul Muncii, Familiei, Protecţiei Sociale şi Persoanelor Vârstnice (2016). *Evoluţii* în *domeniul protecţiei copilului*. Găsit la adresa : http : //www.mmuncii.ro/j33/images/buletin_statistic/copil_II2016.pdf.

Papalia, D., Olds, W.S., Feldman, R.D. (2010). *Dezvoltarea umană*. Bucureşti : Editura Trei.

Preda, V., Pletea, M. *et. al*. (2005). *Ghid pentru proiecte tematice*. Bucureşti : Editura Humanitas.

Rogers, S. (ed.) (2011). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education : Concepts, Contexts and Cultures*. Londra : Routledge.

Stan, L. (2014). *Pedagogia preşcolarităţii* şi *a* şcolarităţii *mici*. Iaşi : Editura Polirom.

Vrăsmaş, E. (1999). *Educaţia copilului preşcolar*. Bucureşti : Editura Pro Humanitate.

Vrăsmaş, E. (2014). *Educaţia timpurie*. Bucureşti : Editura Arlequin.

*** http : //www.seepro.eu.

*** http : //www.ifp.bayern.de/projekte/monitoring/seepro-r_english.php.

*** www.insse.ro.

*** http : //www.copii.ro/.

*** http : //www.protectiacopilului6.ro/.

*** www.edu.ro (Declaraţie de principii ARACIP).

Capitolul 26

Educaţia elevilor cu cerinţe speciale

Cristian Bucur

Conceptul de CES este încă relativ controversat, dar clar şi utilizat în mod corespunzător. Fără a ne propune aici să discutăm semnificaţia acestui lucru şi să ajungem la o clarificare absolută, trebuie să subliniem faptul că, dacă legislaţia românească menţionează „persoanele care trebuie să se bucure de o protecţie specială", în documentele metodologice, în analize şi studii, conceptul de handicap, deficienţă, sacramente educaţionale speciale, este folosit sinonim.

În ceea ce priveşte problemele terminologice (dar şi semantica ştiinţifică) vom lua în considerare cerinţele educaţionale speciale ca fiind domeniul de aplicare a nevoilor care ies din procesul general de învăţare (şi avem în vedere triada : învăţare-predare-evaluare) sau din cauza auspiciilor unei dizabilităţi, a dificultăţilor de învăţare şi a tulburărilor emoţionale care împiedică copilul să se relaţioneze complex şi adecvat cu vârsta copiilor şi a adulţilor în mediul social (mai depărtat sau mai apropiat).

Astfel, aşa cum sunt folosite în majoritatea documentelor oficiale elaborate de alte organizaţii care activează în domeniul educaţional, cerinţele educaţionale speciale au o gamă de acoperire care aduce în atenţia specialiştilor o diferenţă specifică diferită de nevoi (şi direcţii de acţiune) a copilului în activitatea educaţională.

Potrivit Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii şi UNICEF (2012), evaluarea copiilor este doar un punct de plecare, dar important, pentru o mai bună înţelegere şi anticipare a nevoilor carierei copiilor şi a familiilor acestora. Evaluarea nu este un scop în sine, ci vizează obţinerea de informaţii utile şi exacte despre abilităţile senzorial-motorii, cognitive, de comunicare şi socioemoţionale ale copilului şi despre mediul înconjurător, pentru a sprijini părinţii, profesorii şi alte persoane ; ea planifică şi sprijină dezvoltarea şi includerea cenzurilor copilului.

Ce se întâmplă cu terminologia CES ?

Având în vedere această abordare, CES cuprinde toate situaţiile de copii care suferă de diferite forme de handicap (indiferent de natura specificităţii lor) : comportamentale, tulburări socioemoţionale, dificultăţi de învăţare, cum ar fi dislexia, disgrafia, discalculia, tulburări spectrale pervazive, cum ar fi autismul.

Unele dintre cele mai frecvente tulburări care afectează dezvoltarea copilului şi perturbă procesul educaţional sunt *tulburările de limbaj*.

26.1. Tulburări de limbaj

Verza (*apud* Gherguţ, 2011) clasifică perturbările de vorbire ţinând cont de criteriile fiziologice, anatomice, etiologice, lingvistice şi psihologice. Astfel, pot fi identificate următoarele tipuri de perturbări :

- Tulburări de pronunţie : tulburări articulare (dislalie), vorbire nazală (rinolalie) şi disartrie ;
- Perturbarea ritmului şi a fluenţei vocale : bâlbâială, tahilalie, bradilalie, logonevroză ;
- Tulburări ale vocii : afonie, disfonie, fonastenie ;
- Tulburări ale limbajului de citire şi de scriere : dislexie, disgrafie, alexie şi agrafie ;
- Tulburări de dezvoltare a limbajului : mutism psihogen, mutism selectiv şi întârziere generală a limbajului ;
- Tulburări de limbaj bazate pe disfuncţii mentale : (dislogie, ecolalie, jargonofazie, bradifazie etc.)

Dacă abilităţile de comunicare se referă la trecerea de la vârsta preşcolară la cea şcolară (între 5 şi 10 ani), putem identifica următoarele caracteristici :

Tabelul 26.1. ……

Competenţă lingvistică generală	Descrierea detaliată a indicatorilor ; 5-6 ani preşcolaritate	Descrierea detaliată a indicatorilor ; 6-7 ani preşcolaritate – cu trecere spre şcolaritatea mică	Descrierea detaliată a indicatorilor : 7-8 ani – şcolaritatea mică	Descrierea detaliată a indicatorilor : 9-10 ani – şcolaritatea mică
1. Utilizarea mijloacelor de comunicare într-o varietate de situaţii 1.1. Utilizarea eficientă şi adecvată a limbii (coduri, convenţii etc.) care aparţine diferitelor domenii ale cunoaşterii (ştiinţifice, tehnologice, artistice etc.)	– Întreabă cuvinte necunoscute ; – Spune o poveste sau un episod cunoscut de el, bazat pe succesiunea evenimentelor ; – Participă în mod corespunzător la conversaţii cu copii şi adulţi ; – Solicită întrebări şi clarificări, informaţii şi răspunsuri la întrebări ; – Utilizează intonaţia corectă atunci când dramatizează o poveste ; – Foloseşte cuvinte şi expresii politicoase în discursul de zi cu zi ;	– Interacţionează cu adulţii şi aplică forme adecvate de politeţe în comunicarea cu aceştia ; – Face sugestii legate de joc şi partenerii de joacă ; – Împărtăşeşte şi exprimă cu ceilalţi sentimente şi emoţii ; – Formulează întrebări despre fapte, evenimente, fiinţe, lucruri cunoscute ;	– Utilizează un număr corespunzător de cuvinte (semnificativ mai mare faţă de perioada anterioară) ; – Face propoziţii complexe şi le poate scrie ; – Ordonează logic 5-7 propoziţii ; – Citeşte corect un text ;	– Citeşte corect textul, într-un mod conştient şi expresiv ; – Citeşte la prima vedere un text scurt ; – Reproduce conţinutul unui text fără a utiliza dialogul ; – Identifică expresii frumoase în texte şi le explică ;

1.2. Folosirea unei varietăţi de mesaje verbale şi nonverbale pentru a primi şi a transmite idei, experienţe şi sentimente 1.3. Monitorizarea comunicărilor noastre şi adaptarea lor la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale	– Utilizează sexul, numărul, persoana ; – Foloseşte corect adverbul de timp ; – Foloseşte cuvinte care exprimă sentimente şi emoţii ale sinelui şi ale altora ; – Înţelege şi utilizează antonimele şi sinonimele din vocabularul activ ; – Pronunţă în mod corect sunete şi cuvinte ; – Cere explicaţii ale cuvintelor ; – Utilizează cuvinte noi în vorbire, a căror semnificaţie şi-a dobândit-o ; – Formulează propoziţii ; – Sortează 3-4 propoziţii în ordine logică cu suport verbal şi/sau intuitiv ; – Ascultă poveşti şi poate să le dramatizeze conţinutul (se joacă de-a „Fata Moşului” de-a „Uriaşul cel viteaz” etc) – Face prezentări şi povestiri la care a luat parte sau pe care le-a auzit ; – Interacţionează cu adulţii şi aplică forme de politeţe adecvate în comunicarea cu aceştia ; – Oferă sfaturi şi sugestii pentru un coleg de joacă ; – Împărtăşeşte experienţele şi emoţiile celorlalţi ; – Formulează întrebări despre fapte, evenimente, fiinţe, lucruri cunoscute ; – „Citeşte” cărţi ilustrate ; – Recunoaşte sunetele iniţiale ale cuvintelor formate din 1-2 silabe, însă nu grupuri de consoane, diftongi, triftongi şi hiat ; – Înţelege ce este titlul, autorul.	– Pronunţă sunete şi cuvinte în mod corect ; – Vorbeşte despre obiecte pe care nu le vede ; – Solicită explicarea unor cuvinte ; – Formulează propoziţii ; – Ordonează 3-4 propoziţii din punct de vedere logic ; – Ascultă poveşti accesibile şi reproduce conţinutul lor ; – Povesteşte prezentări şi întâmplări la care a participat sau despre care a auzit ; – Iniţiază şi participă la conversaţii ; – Se exprimă corect în limba română ; – „Citeşte” imagini în cărţi ; – Recunoaşte sunete în cuvinte compuse din două silabe, însă nu grupuri de consoane, diftongi, triftongi şi hiat ; – Recunoaşte litere mari şi litere mici ; – Foloseşte scrierea manuală a elementelor grafice ale scrisorilor scrise de mână pe notebookuri modelate, cu spaţii mai mari între linii, ca în clasa întâi a şcolii elementare.	– Scrie un text care îi este dictat ; – Păstrează şi 4-6 linii de conversaţie ; – Exprimă o idee în 4-6 propoziţii.	– Foloseşte în înţelegerea textelor elementele de construcţie ale comunicării ; – În scriere, respectă regulile de ortografie şi de punctuaţie ; – Concepe şi realizează compuneri pe diverse subiecte ; – Îşi transmite sentimentele prin cuvinte sau lucrări plastice ; – Întreţine conversaţii cu 7-10 linii ; – Elaborează, în scris sau oral, un plan de idei ; – Elaborează mesaje.

Achiziţia de scriere şi citire este principala preocupare a elevului şi a adulţilor (familie şi profesori). Acest lucru se datorează faptului că citirea şi scrierea (împreună cu calculul aritmetic de bază) reprezintă fundamentul abilităţilor intelectuale care vor permite achiziţiile educaţionale pe parcursul întregii şcolarităţi. Citirea este un act specific care implică gândirea şi necesită o reprezentare mentală a ceea ce înseamnă fiecare cuvânt într-un anumit context (Harwood, Miller, Vasta, 2008).

Folosirea de intonaţii, expresii faciale şi gesturi necesită procese mai complexe de înţelegere ; aceste înţelegeri a ceea ce autorul nu vorbeşte derivă din text. Învăţarea implică analiza şi sinteza interpretării, învăţării şi automatizării etapelor constitutive ale procesului, citirea expresivă, citirea cu voce tare, citirea în tăcere etc. Cu toate că discursul preşcolarului este expresiv, emoţional, cu mimică şi intonaţie, atunci când intră în şcoală, copilul pierde expresivitatea directă a discursului său. Ea devine mai monotonă, întreruptă, uneori, emoţional. Acest lucru se datorează faptului că şcolarul se concentrează pe pronunţie, procesul de lectură şi proprietăţile conţinutului, iar expresivitatea este mai puţin îngrijorătoare şi mai puţin apreciată de copil – ca urmare a sarcinilor creionate de adult.

În afară de perceperea vizuală şi auditivă şi de motricitatea fină, este de subliniat rolul altor factori cognitivi şi noncognitivi în reuşită : reprezentările fonetice, grafice, memorie, înţelegere. Factorii noncognitivi sunt : motivaţia pentru învăţarea şcolară, stabilitatea emoţională, încrederea în sine, alte atitudini faţă de citire. Progresul în citire este exprimat în trăsături precum alinierea sau expresivitatea. Volumul limbajului pasiv este de până la 4.000-5.000 de cuvinte ; vocabularul activ înregistrează o dublare a volumului faţă de vârsta preşcolară. Alte îmbunătăţiri se referă la rafinarea şi înţelegerea semnificaţiei principale a cuvintelor şi a figurării. În procesul de învăţare a limbilor, cuvântul apare copilului ca element al limbajului (Harwood, Miller, Vasta, 2008). Problematica citirii şi a scrierii apare încă din preşcolaritate (aşa cum vom vedea mai jos) când se urmăreşte legătura dintre sunet şi reprezentarea cuvântului.

26.1.2. *Particularităţile activităţilor de învăţământ lingvistic pentru preşcolari*

Dobândirea limbajului este un proces complex, început în primul an de viaţă, şi se realizează în practică prin comunicarea verbală cu adulţii sub influenţa circumstanţelor specifice ale vieţii şi a relaţiilor stabilite întotdeauna între copil şi realitate. Copilul foloseşte discursul în fiecare zi, în fiecare moment al vieţii sale. La nivelul său, exprimarea ideilor orale este mai frecventă decât gândirea scrisă şi este garanţia existenţei şi a memoriei durabile, deoarece acestea desemnează abilităţi intelectuale şi sunt interdependente. În primul rând, dobândirea limbajului este făcută spontan, de către structurile interioare şi este organizată de adulţi (din familie).

Abilitatea de a vorbi este un reper al pregătirii dezvoltării intelectuale şi definirea tuturor etapelor vieţii. Dezvoltarea vorbirii. Anii preşcolari oferă copiilor posibilitatea de a se exprima într-un mod corect, coerent şi expresiv ; acest aspect este vizat permanent prin activităţi educaţionale şi activităţi în grădiniţe. Acestea sunt stabilite de trei factori-cheie :

- idealul educaţional ;
- specificul vârstei copiilor preşcolari ;
- caracteristicile limbii.

Curriculumul românesc pentru educaţia preşcolară stabileşte idealul :

- asigurarea unei dezvoltări adecvate în copilărie a unui singur potenţial fizic şi mental, ţinând cont de ritmul propriu al copilului, de nevoile emoţionale ale acestuia şi de activitatea fundamentală : jocul ;
- dezvoltarea la copiii preşcolari a capacităţii de a relaţiona cu alţii şi cu adulţii, de a interacţiona cu mediul, de a-l cunoaşte şi stăpâni prin explorare, exerciţiu, testare, experimentare ;
- stimularea copiilor preşcolari să dobândească cunoştinţele, abilităţile şi abilităţi necesare pentru activitatea viitoare în şcoală ;

Dezvoltarea vorbirii şi a limbajului este un obiectiv complex datorită faptului că acesta este instrumentul de lucru pentru activitatea intelectuală şi un element principal al pregătirii copiilor pentru şcoală. Astfel, activităţile de dezvoltare a discursului trebuie să îndeplinească trei funcţii de bază (pentru a fi eficiente) : funcţia instrumentală, trăsăturile şi informaţia funcţională, educaţia formativă. Aceasta este o preocupare obiectivă, obligatorie, determinată de necesitatea de a asigura succesul copilului în viaţă. În stabilirea obiectivelor educaţionale, o întruchipare a scopului indică exact ceea ce se aşteaptă să devină copilul sau tânărul.

Educarea limbajului are următoarele obiective generale ca mijloc de susţinere a desfăşurării procesului educaţional :

- dezvoltarea expresiei orale, înţelegerea şi utilizarea sensurilor verbale orale ;
- formarea expresivităţii verbale orale adecvate în termeni de fonetică, lexic şi sintactică ;
- dezvoltarea creativităţii şi a expresivităţii limbajului oral.

Plecând de la aceste idei şi completările curriculare din domeniul general de limbă şi comunicare se întâlnesc multiple abateri.

26.1.2.1. Dislexo-disgrafia

Dislexia este o tulburare specifică de învăţare care are origine neurobiologică. Se caracterizează prin dificultăţi de recunoaştere precisă şi/sau falsă a cuvintelor, precum şi prin capacităţi nesatisfăcătoare de scriere şi decodificare. Acestea sunt cauzate de obicei de o deficienţă a componentei fonologice a limbii, adesea neaşteptată în aptitudinile cognitive de înaltă calitate şi în furnizarea unei instrucţiuni eficiente în clasă. Efectele secundare pot include probleme de citire, de comprehensiune, precum şi lecturi mai puţin satisfăcătoare care pot împiedica creşterea vocabularului şi a cunoştinţelor (International Dyslexia Association, 2002).

După ce anume o recunoaştem ?

Caracteristici

- incapacitatea copilului de a învăţa citirea şi respectiv scrierea ;
- faptul că acesta face confuzii constante şi repetate între fonemele asemănătoare acustic, literele şi grafemele lor ;
- inversiuni, adăugiri şi omisiuni de litere şi grafeme :
  - nivelul cuvintelor ;
  - şi chiar la nivelul propoziţiilor.

- împiedicarea asimilării şi automatizării regulilor ortografice ;
- plasarea defectuoasî a grafemelor în spaţiul paginii, inegalitatea lor ca mărime şi formă ;
- neînţelegerea textelor citite şi chiar a propriului scris ; exprimarea verbală la dislexici şi a disgrafici este lacunară, cu omisiuni sau adăugiri ;
- poate provoca tulburări de comportament :
  - frământări interioare ;
  - emoţii şi efecte exagerate ;
  - teamă de vorbire ;
  - negativism ;
  - scăderea încrederii în forţele proprii ;
  - susceptibilitate, irascibilitate etc. ;
  - la puberi şi adolescenţi : accentuează complexul de inferioritate şi dezorganizează personalitatea ;
  - refuzul colaborării ;
  - ostilitate faţă de cei din jur, repulsie pentru activitatea şcolară ;
  - instabilitate afectivă, depresivă şi impulsivă, cei care suferă de această tulburare intră în conflict cu familia şi au dificultăţi de integrare în viaţa socială.

Tabelul 26.2. *Semne ale tulburării*

Criteriile de diagnostic : DSM-IV	Criteriile de diagnostic : ICD 10
A. învăţarea cititului se face sub aşteptările vârstei cronologice şi a gradului de inteligenţă a copilului ; aprecierea se face prin aplicarea testelor standardizate de evaluare a acurateţii cititului şi înţelegerii textului ;	• alterarea specifică şi semnificativă a procesului de învăţare a cititului, copilul având serioase dificultăţi în obţinerea acestei deprinderi ; • copilul prezintă un scor mai mic cu două deviaţii la testele standardizate, de evaluare a capacităţii de a citi şi înţelege scrisul, nivel sub cel aşteptat conform vârstei şi gradului de inteligenţă ; • determină dificultăţi şi în obţinerea altor achiziţii şcolare ; • tulburarea nu este cauzată de întârzierea mintală, tulburarea de acuitate vizuală sau de şcolarizarea neadecvate ;
B. deficitul interferează semnificativ cu învăţarea celorlalte activităţi şcolare sau cu activităţile cotidiene care necesită cititul ;	• coeficientul de inteligenţă sub 70 este considerat criteriu de excludere ; • sunt afectate posibilităţile de înţelegere a limbajului scris, copiii având dificultăţi în recunoaşterea cuvintelor scrise ; • aceste perturbări sunt adesea însoţite de dificultăţi în respectarea regulilor ortografice.
C. asocierea unui alt deficit senzorial accentuează tulburarea de învăţare a cititului.	Aceşti copii prezintă antecedente ale tulburării de vorbire şi limbaj. Adesea prezintă şi tulburări emoţionale şi perturbări de comportament.

Paşii de intervenţie sunt patru şi presupun următoarele (Mara, 2009) :

1. stabilirea sunetului (obţinerea sunetului izolat) – imitarea, demonstrarea şi pronunţia acestuia în cuvinte care să îl izoleze ;
2. consolidarea implică utilizarea sunetului în cuvinte diverse şi translatarea din cuvânt în sunet, dar şi din sunet în cuvinte ;
3. exerciţiile de diferenţiere a sunetelor şi compararea asemănărilor silabelor şi cuvintelor ;
4. unitatea de control, conţine exerciţii cu sunetul respectiv în propoziţii şi texte, povestiri, ghicitori, dialoguri şi compoziţii.

Yopp (*apud* Kenner, *et al.*, 2017) oferă următoarele recomandări generale :

1. memorarea prin joacă ;
2. utilizarea grupurilor pentru a încuraja interacţiunea copiilor ;
3. implicarea curiozităţii copiilor în ceea ce priveşte limba şi experimentarea ei ;
4. respectarea diferenţelor individuale ;
5. rezultatele activităţii trebuie să fie informative, nu evaluative, deci să nu presupună sancţionarea sub nicio formă (nici atitudinală) a rezultatelor.

Suhana Syed Burhan şi Sara Begum (Burhan, Begum, 2015) structurează foarte bine şi un model pentru programul individualizat de educaţie.

Tabelul 26.3. .....

Parametri principali	Componente (a se face referire la)
Informaţii de fond	Fundal familial · Număr de fraţi · Statut socioeconomic · Istoric prenatal/perinatal/postnatal · Caracteristici ale stadiilor de dezvoltare · Istoric al oricărei boli sau dizabilităţi · Orice membru dependent de fumat/droguri/alcool
Evaluări	Evaluări formale (test IQ, comportament, lectură specifică, scriere şi matematică) · Evaluări informale (stimuli auditivi şi testarea percepţiei vizuale) · Evaluarea nivelului actual de funcţionare (capacitate motorie : fină, grosieră ; comportament afectiv, abilităţi cognitive, abilităţi sociale, dezvoltare lingvistică)
Stabilirea obiectivelor	Obiective pe termen scurt · Obiective pe termen lung · Obiective rezonabile · Timp necesar atingerii obiectivelor · Ajutor suplimentar necesar atingerii obiectivelor : părinţii, profesorul de sprijin
obiective mai mici	Diviziune/defalcare a obiectivelor pe termen lung care sunt realizabile într-o anumită perioadă de timp (lunar, trimestrial, semestrial) · Ori de câte ori se atinge un obiectiv, copilul se apropie de scopul pe termen lung · Profesorul va stabili un obiectiv mai scurt, care trebuie să-şi îmbunătăţească rezultatul academic, comportamentul, obiceiurile de studiu etc. într-un model secvenţial.
Predare (planificare şi procedură)	Analiza sarcinii : împărţirea sarcinilor în componente mai mici · Nivelul de dificultate creşte ori de câte ori copilul atinge sarcina. Instrucţiunile sunt furnizate înainte de executarea acesteia · Împărtăşirea, înlănţuirea, promovarea, modelarea, modelele de roluri se pot face şi cu performanţa sau comportamentul dorit · Diferite moduri de instruire : abordarea multisenzorială, jocul de rol, explicarea cu exemple concrete şi trecerea la concepte abstracte · Predare – învăţare şi evaluare (n.n.) folosind Fişe, flashcarduri, imagini şi grafică, scheme, mijloace vizuale şi sonore – casetofon, retroproiector, prezentare PowerPoint, diagramă – documente, pixuri colorate etc
Terapii şi consiliere (posibile)	Dacă copilul are deficienţe în abilităţile sale motorii/abilităţile sociale/dezvoltarea lingvistică/aspectele comportamentale/emoţionale/de sănătate, atunci i se acordă terapii şi consiliere · Intrarea profesională solicitată de psiholog · Terapie ocupaţională, consiliere, terapie logopedică
Evaluare/ examinare/ testare	Testul medicului referitor la criterii : performanţa copilului va fi comparată cu setul de scoruri deja existent · Rezultatul trebuie explicat verbal şi în ceea ce priveşte notele/scorurile/rangurile care pot fi uşor înţelese şi interpretate de părinţi sau de altă persoană interesată · Procesul de control este o activitate de lungă durată şi are nevoie de feedback care poate ajuta profesioniştii să planifice activităţile viitoare

Cum anume putem să intervenim în dislexo-disgrafie ?

Planificarea mesajelor. Pentru a analiza activităţile de planificare a mesajelor textelor, urmărim fazele procesului de scriere :

- activităţile de tip *generare de informaţii* sunt legate de căutarea de informaţii, ţinând cont de partea semantică, deci de semnificaţia cuvintelor în conformitate cu contextul în care acestea apar ;
- jocurile logice presupun identificarea relaţiei între noţiuni legate, sinonimele şi antonimele fiind acelea care dezvoltă acest aspect ;
- organizarea scrisului este esenţială pentru coerenţa şi integritatea textului, astfel încât activităţile scrise legate de basme sau poveşti pe care chiar copiii le generează sunt cele mai potrivite ; accentul ar trebui să fie pe diferitele etape ale expoziţiei – început/nod/sfârşit ;
- formularea obiectivelor textului care urmează a fi compus. La vârsta preşcolară (4 până la 6 ani), jocurile de finalizare, de completare a propoziţiilor pot sprijini acest aspect. În etapele superioare ale învăţământului primar (de la 7 ani) se poate propune o serie de cuvinte care ar trebui să apară în textul complet scris conform unui subiect concret.

Sintactica. Pentru a putea lucra asupra proceselor sintactice cu elevii, trebuie să căutăm activităţi în care se stabilesc relaţiile între obiect şi propoziţie, substantive, verbe, adjective, prepoziţii, conjuncţii etc. În funcţie de vârstă şi de nivelul educaţional al elevului, gradul de dificultate ar trebui să crească, până ce se ajunge la aşa-numitele analize sintactice ale propoziţiilor (la vârsta de 11 ani sau la sfârşitul şcolii primare). Unele dintre activităţi pot fi următoarele : exerciţii logice (diferenţa între „şi" şi „sau") ; exerciţii care demonstrează tipurile de propoziţii : enunţiative, exclamative, imperative ; exerciţii care demonstrează relaţiile între cel care efectuează acţiunea şi acţiune (subiect-predicat).

Procesul lexical. Se referă la modul de utilizare şi regulile vocabularului limbii. În acest sens, activităţile legate de copierea şi dictarea textelor şi cuvintelor sunt cele mai potrivite. Un alt tip de activităţi (pentru vârsta de 5-6 ani) este să fie oferite definiţiile cuvintelor, iar copiii să le grupeze în mod tematic. Jocurile cu sinonime şi antonime sunt şi ele potrivite în acest caz. O altă activitate potrivită pentru vârste mai mari (de la 6-7 ani) : poate să fie ales un subiect/temă iar copiii trebuie să caute toate cuvintele care se referă la acesta. Se poate prezenta o serie de fraze şi câteva situaţii în jurul cărora să se lege aceste aspecte în funcţie de context.

Procesele motorii. Unele dintre activităţile care pot fi întreprinse pentru promovarea dezvoltării motorii pot fi următoarele : • jocuri cu mingi şi cercuri – scopul acestora este atât îmbunătăţirea motricităţii fine (prinderea mingii sau a cercului), cât şi a abilităţilor motorii mai complexe (sărituri şi alergare cu obstacole). Acest tip de activităţi se utilizează mai ales la vârsta preşcolară pentru dezvoltarea psihomotorică. Totuşi, acest lucru este necesar şi în perioada între 5 şi 8 ani ; • jocuri de labirint în spaţiu şi pe hârtie. Ele promovează laterizarea motrică (în cazul în care labirintul este pe hârtie) – abilităţile motorii fine (în cazul în care labirintul este desenat pe hârtie), modelul corpului şi echilibrul. Aceste activităţi trebuie să fie exercitate la o vârstă timpurie, deoarece încurajează stabilirea coordonării între partea superioară şi cea inferioară a corpului, precum şi între partea stângă şi cea dreaptă. Ele sunt, de asemenea, benefice pentru

controlul posturii, prevenind viitoare probleme cu spatele şi braţele ; • crearea de postere şi anunţuri publicitare – prin aceste exerciţii încercăm să dezvoltăm grafica, motricitatea şi modul de scriere, fiindcă ar trebui să fie scrise cuvinte cu litere mari, text clar contrastant, formulare cursivă, alinierea textului, aranjarea textului în spaţiu. Aceste activităţi pot fi efectuate la vârsta de 6 ani ; • Jocuri de omofone şi omonime – cu acest tip de activitate încercăm să facem progrese în aspectul grafic (coordonarea între grafeme şi foneme) şi în conştientizarea fonologică.

26.1.2.2. Discalculia

Ce este discalculia ?

Tulurarea prin care este afectată dezvoltarea şi dobândirea deprinderilor şcolare, în general, cu precădere a celor care presupun în directa rezolvare numere şi operaţii cu numere. Trebuie să conştientizăm faptul că aceasta nu apare doar în problemele de matematică sau de ştiinţe, ci şi în sarcini şi texte (numărul de pagină la care am rămas), capitolul la care am citit o informaţie, numărul de personaje dintr-o poveste etc.

Este afectată capacitatea de calcul aritmetic, afectare care este suficient de severă ca să fie observată şi să devină un factor deranjant în activitatea şcolară.

Discalculia nu poate fi explicată prin :

- IQ scăzut ;
- lipsă de educaţie şcolară ;
- afectare vizuală, auditivă sau alte tulburări somatice ori psihice ;
- *medii sociale dezavantajate economic* sau *cultural* care să fi determinat apariţia acesteia.

Tabelul 26.4. ……

Criteriile de diagnostic – DSM-IV	Criteriile de diagnostic – ICD-10
A. capacitatea de calcul matematic, măsurată prin teste standard¨, este semnificativ mai mică în raport cu vârsta cronologică a pacientului, cu inteligenţa şi educaţia corespunzătoare a acestuia ; B. perturbarea de la criteriul A interferează semnificativ cu performanţa şcolară sau cu activităţile cotidiene care necesită aptitudini matematice ; C. prezenţa unui deficit senzorial face ca dificultăţile să se manifeste în exces.	• rezultatul la testele standard de evaluare a calculului matematic se află mai jos cu două deviaţii standard faţă de normalul de aceeaşi vârstă şi cu inteligenţa normală ; • scorul la acurateţea scrisului cifrelor şi înţelegerea calculului este sub normal tot cu două deviaţii standard ; • rezultatele şcolare sunt afectate de acest deficit ; • dificultăţile aritmetice au fost observate încă din primii ani de studiu ; • nivelul IQ-ului trebuie să fie peste 70.

Cum putem recunoaşte discalculia ?

Chiar dacă *debutul* dificultăţii este unul *relativ incert :*

- *părinţii* sesizează treptat aceste probleme iar mai apoi învăţătorii : „*nu-i place matematica, dar la celelalte materii este bine*” ;

- copiilor le este dificil să facă un calcul matematic ;
- au nevoie de ajutor suplimentar (să numere pe degete, să scrie cifrele una sub alta, să folosească ciorna în mod excesiv etc.) ;
- învaţă cu mare dificultate tabla înmulţirii, iar odată ce reuşesc să o memoreze, încep să se „descurce" şi abia în ultimele clase de gimnaziu apar reale dificultăţi în rezolvarea problemelor ;
- copiii dezvoltă strategii de ajutor, precum : grupare, adunare în loc de înmulţire, sau numărare.

Se manifestă următoarele dificultăţi :

- învăţarea denumirii numerelor, scrierii lor ;
- înţelegerea conceptelor de combinare şi separare ;
- folosirea semnelor şi operarea cu ele ;
- înţelegerea conceptului de valoare ;
- alinierea numeralelor ;
- menţinerea ordonării lor ;
- copiii fac mereu aceleaşi erori – au un anume patern pentru eroare, o inacurateţe a calculului ;
- socotesc cu multă greutate în minte ;
- reprezintă cu greutate prin grafică/desen informaţia ;
- au dificultăţi în efectuarea operaţiilor aritmetice de bază ;
- memorarea numeralelor ;
- urmărirea paşilor specifici în calcul ;
- numărarea obiectelor, înmulţirea etc. ;
- neatenţie în copierea numerelor ;
- omiterea semnelor de calcul, a zecimalelor sau a simbolurilor când se scrie răspunsul.

Cum putem să intervenim în discalculie ?
Condiţii de intervenţie :

- se stabileşte gradul în care copilul înţelege structura numerelor şi operaţiile aritmetice ;
- se evaluează capacitatea spaţială ;
- se evaluează dificultăţile de limbaj care contribuie la învăţarea calculului aritmetic ;
- se evaluează dificultăţile de scris care împiedică învăţarea ;
- se iau în considerare parametrii atenţiei sau memoriei care agravează manifestările ;
- se vizează stabilirea unui program adecvat de învăţare pe baza observaţiilor anterioare ;
- se poate (re)ajusta permanent instructajul pe aspectele deficitare :
  - se învaţă treptat abilitatea de a grupa obiecte, de a le clasifica,
  - se efectuează operaţii concrete iniţial cu obiecte, ulterior folosind conceptul de număr.

Măsuri specifice de lucru cu elevii între 5 şi 7 ani

Una dintre strategiile metodologice la această vârstă care favorizează abordarea calculului şi abilităţilor matematice este : cooperarea între profesorii care participă la procesul de învăţare şi familii (Kleemans et al., 2012). De asemenea, îmbunătăţirea muncii şi manipularea obiectelor şi a elementelor poate fi o bună bază pentru dezvoltarea gândirii abstracte.

Jocuri video. De jocurile video bazate pe concepte matematice beneficiază memoria, atenţia şi concentrarea. Acestea ar trebui adaptate la această vârstă şi ar trebui să aibă o complexitate adecvată. Un exemplu pentru astfel de jocuri sunt rebusurile şi puzzle-urile de tipul Tetris şi altele asemănătoare în care jucătorul încearcă să grupeze bile de aceeaşi culoare, astfel încât acestea să fie distruse într-o perioadă de timp limitată, până când toate sunt eliminate. Prin aceste jocuri video, elevii îşi îmbunătăţesc atenţia şi concentrarea, precum şi memoria de lucru.

Strategii pentru numărare în care se folosesc bile sau alte lucruri ce simbolizează un anumit număr de obiecte. Prin această măsură se reduce necesitatea de a utiliza degetele, se îmbunătăţeşte simbolica şi noţiunea mulţimilor şi, de asemenea, ea este un pas către însuşirea conceptului unităţilor şi zecilor. Unele jocuri care trebuie completate într-o perioadă limitată şi se ţine cont de timp şi de secundele trecute pe parcursul efectuării unei activităţi sau sarcini îmbunătăţesc identificarea secvenţelor temporale.

Tangram sau mozaic. Aceste jocuri favorizează însuşirea altor concepte matematice în viitor, îmbunătăşesc memoria vizuală, imaginaţia şi creativitatea elevilor.

Jocuri care implică în sarcinile de joc plată, schimb şi returnare de obiecte şi bani. Dezvoltarea poveştii şi încurajarea achiziţiei, schimbului şi recuperarea banilor sau a obiectelor pot ajuta la însuşirea şi înţelegerea unor concepte de bază pentru operaţiile aritmetice ; de asemenea, aceste jocuri uşurează comparaţia numerelor. Jucarea diferitelor jocuri şi clasarea în funcţie de rezultatele pe care copilul le-a obţinut, de la cea mai înaltă poziţie la cea mai scăzută şi invers, este o bună strategie de a sprijini stăpânirea serierilor.

Măsuri specifice pentru elevii între 8 şi 12 ani

La această vârstă ar trebui să considerăm matematica pentru copii ca fiind un element de bază al vieţii de zi cu zi. De asemenea, este necesară încurajarea acestui sentiment de competenţă matematică şi necesitatea dobândirii de abilităţi informatice, ceea ce va facilita însuşirea de ştiinţe viitoare în această sferă a cunoaşterii. Printre strategiile metodologice şi activităţile pentru dezvoltarea conceptelor matematice se numără – şahul – aceasta este o resursă didactică bună pentru îmbunătăţirea abilităţilor de multiplicare, putând fi utilizat pentru multiplicarea cu 8. Dobândirea şi dezvoltarea competenţelor matematice pot fi îmbunătăţite prin numeroase jocuri şi strategii mentale şi trebuie să nu uităm că logica este un concept legat de matematică. În acest sens, am demonstrat posibilele activităţi care pot fi efectuate de elevi pentru ca aceştia să se poată concentra asupra diferitelor aspecte şi elemente legate de învăţarea matematicii. Acestea pot fi modificate în funcţie de ţară, la fel cum poate fi modificat gradul lor de dificultate şi complexitate. Propunerile sunt potrivite atât pentru copiii cu tulburări de învăţare legate de calcul şi de gândirea matematică, cât şi pentru cei care nu au astfel de tulburări, deoarece aceste activităţi sunt utile pentru însuşirea cunoştinţelor şi garantarea lor. În plus, munca cu toţi elevii şi nu cea în izolare, individuală, stimulează cooperarea şi asigură o atmosferă mai incluzivă.

26.1.2.3. Deficitul de atenţie (TDA)

Sănătatea mintală, în special cea a copiilor şi a adolescenţilor, este în prezent una dintre cele mai importante probleme medicale din întreaga lume, din cauza creşterii alarmante a incidenţei tulburărilor mintale. În prezent, în Europa, 10-20% dintre tineri (între 9 şi 5-22%) au probleme de sănătate mintală.

În cadrul tulburărilor de atenţie, un loc cu totul special ca frecvenţă şi complexitate a afectării vieţii îl ocupă ADHD. Această tulburare este cel mai frecvent diagnosticată după vârsta de 7 ani, chiar atunci când copiii încep să aibă dificultăţi de adaptare la mediul şcolar. Cu toate acestea, copiii cu ADHD diferă de ceilalţi, încă de la început, pentru că este larg acceptat astăzi că sursele etiologice sunt de natura metabolismului creierului (determinat, cel mai probabil, în perioada intrauterină). De exemplu, acestea reprezintă întârzieri în dezvoltarea mişcărilor fine, în special a celor implicaţi în învăţarea procedurală. Copiii cu ADHD prezintă, de asemenea, întârzieri în coordonarea mişcărilor şi în primii ani de şcoală. Diagnosticul hiperactivităţii poate fi stabilit numai de către un expert. Acesta poate fi pus numai dacă există mai multe caracteristici şi probleme comportamentale descrise care se manifestă mai puternic decât la alţi copii de aceeaşi vârstă şi cu aceleaşi abilităţi. Deşi există înregistrări de lucru privind evaluarea comportamentală adresată exclusiv părinţilor, este absolut necesară expertiza unui specialist.

Cadrele didactice pot să intervină printr-o semnalizare a unor comportamente prea puţin fireşti şi să facă demersurile necesare pentru a ajuta copilul să ducă o viaţă mai bună şi să se poată dezvolta la nivelul potenţialului său ; aceasta înseamnă şi o legătură cât mai strânsă şi complexă cu familia (restrânsă, dar şi extinsă) şi în mediul social în care evoluează copilul.

Cum putem recunoaşte ADHD ?

Caracteristicile generale ale acestei tulburări se referă la :

- dificultatea concentrării atenţiei ;
- agitaţie permanentă ;
- mişcări dezordonate (adesea se mişcă mâinile şi picioarele) copilul nu în bancă, se caţără, aleargă adesea cu alte ocupaţii decât sarcinile de şcoală ;
- vorbire involuntară, strigăte ;
- copilul nu are răbdare, răspunde la întrebare înainte ca aceasta să fi fost complet formulată ;
- este foarte activ, are stare permanentă de excitare, nelinişte, distragere, întrerupe clasa ;
- pierde sau uită obiectele personale ;
- are dificultăţi în îndeplinirea unei sarcini ;
- se integrează din greu şi nu respectă regulile ; poate lucra într-o echipă, dar nu într-o activitate impusă ;
- pare să nu asculte atunci când i se vorbeşte.

ADHD este intrinsec legată de trei mari factori : *neatenţie-hiperactivitate-impulsivitate* ai căror manifestări trebuie să fi persistat cel puţin 6 luni la un grad care este dezadaptativ şi în contradicţie cu nivelul de dezvoltare.

Tabelul 26.5. ……

Neatenţie	Hiperactivitate	Impulsivitate
• de multe ori nu acordă atenţie detaliilor sau este neglijent (la şcoală, locul de muncă sau ¨în alte activităţi) ; • deseori are dificultăţi în menţinerea atenţiei în sarcini sau jocuri ; • nu pare a asculta când i se vorbeşte direct ; • de multe ori nu urmează instrucţiunile şi nu reuşeşte să termine temele şcolare sau alte treburi (acest lucru nu reprezintă o opoziţie sau eşecul de a înţelege instrucţiunile) ; • deseori are dificultăţi în organizarea sarcinilor şi activităţilor ; • evită, dezavuează sau este reticent să se angajeze în activităţi care necesită un efort mental susţinut ; • pierde de multe ori lucrurile necesare în diverse sarcini (de exemplu, jucării, solicitări şcolare) ; • este de multe ori uşor de distras de stimuli externi ; • este de multe ori uituc în activităţile de zi cu zi.	• de multe ori agită mâinile sau picioarele ori se foieşte în scaun ; • de multe ori pleacă de pe scaun în sala de clasă sau face acest lucru în alte situaţii în care este de aşteptat să rămână aşezat ; • de multe ori se execută sau se căţără excesiv în situaţii neadecvate ; • are adesea dificultăţi în a se juca sau desfăşura activităţi în linişte ; • adesea este „pe picior de plecare” sau acţionează ca fiind „acţionat de un motor” ; • vorbeşte excesiv	• de multe ori dă răspunsuri înaintea întrebării ; • are dificultăţi în a îşi aştepta rândul ; • de multe ori întrerupe sau îi deranjează pe alţii (de exemplu, intră în conversaţii sau jocuri).

1. *Comportamentul :* majoritatea problemelor comportamentale ale copiilor şi adolescenţilor cu această tulburare este legată de impulsivitate şi distracţie. Ei sunt „pricepuţi” – dar reuşesc să-i obosească pe cei din jurul lor, nu pot rămâne într-un singur loc, chiar şi pentru o perioadă scurtă de timp. Unii vorbesc foarte mult şi întâmpină dificultăţi în amânarea recompensei (de exemplu, dacă se doreşte a fi luată, acest lucru trebuie să se întâmple acum, nu mâine sau peste o săptămână).
2. *Relaţiile sociale* : copiii cu ADHD întâmpină dificultăţi în a-şi face prieteni şi a respecta regulile. Nu respectă limitele impuse de alţii şi tind să ignore cererile adresate de aceştia. De obicei, oamenii trebuie să le repete de zeci de ori ce să facă şi în cele din urmă tot nu fac acel lucru. De asemenea, celor cu ADHD le este dificil să respecte sentimentele, drepturile şi proprietăţile/obiectele care aparţin altora. Ele sunt adesea agresive, dominante - ceea ce face ca membrii să fie incomodaţi de către ceilalţi copii. Ei nu respectă regulile jocurilor şi au dificultăţi în a-şi aştepta rândul lor la joc – nu sunt yopreferi în calitate de parteneri.
3. *Dificultăţile la nivel intelectual* : categoriile de copii care au mai multe probleme de atenţie se concentrează mai mult şi uită repede ceea ce li se spune (au o lipsă de memorie pe termen scurt). Ei consideră dificilă anticiparea consecinţelor acţiunilor. Aceste dificultăţi sunt adesea însoţite de tulburări de învăţare sau vorbire. Copiii cu ADHD sunt la fel de inteligenţi şi capabili ca ceilalţi copii, dar nu ştiu cum să utilizeze resursele aflate la dispoziţia lor.
4. *Dificultăţile la nivel emoţional* : se confruntă cu lipsa de control. Dacă copilul nu ştie cum să fie calm, reacţionează la primul impuls. Emoţiile au o mobilitate foarte crescută şi aceştia trec extrem de rapid de la o stare de tristeţe la una de exaltare şi

invers. Pot fi prietenoşi, iar în următorul moment să devină ostili. Au o toleranţă scăzută la frustrare.

5. *Dificultăţile la nivel fizic* : Toleranţa ridicată la durere care îi caracterizează, combinată cu asumarea riscurilor extreme, pot constitui un pericol pentru integritatea nivelului fizic (de exemplu pot provoca leziuni, efecte grave cauzate de abuzul de substanţe etc.).

Cum putem să intervenim în TDA şi ADHD ?

Principalele obstacole în calea învăţării în cazul acestei tulburări, constau în următoarele : copiii nu acordă atenţie detaliilor şi, prin urmare, fac greşeli la şcoală ; nu au răbdare şi primesc cerinţe incorecte ; întâmpină dificultăţi în organizarea şi rezolvarea propriilor activităţi ; evită sarcini care necesită eforturi mentale susţinute ; pierd elementele necesare pentru îndeplinirea sarcinilor.

Principii de intervenţie :

1. Nu există o metodă universală de corectare, educare a unui copil cu hiperactivitate şi tulburări de atenţie. Fiecare elev prezintă un model specific, unic, şi aceste dificultăţi pot fi depăşite prin metode individualizate.
2. Restructurarea convingerilor pe care elevul le are despre performanţa sa. Din cauza eşecurilor anterioare, copilul va fi sceptic cu privire la succesul strategiilor utilizate.
3. Utilizarea feedbackului pozitiv imediat.
4. Adaptarea strategiei la nevoile elevului şi flexibilitatea aplicării acesteia. De exemplu, atunci când copilul are dificultăţi în a se concentra pentru a scrie o lucrare, profesorul poate accepta alte forme de examinare, cum ar fi oralul.

Tabelul 26.6. *Acţiuni specifice în clasă*

• în clasă poziţionaţi aceşti elevi în primele bănci ; • să stea lângă elevi suportivi şi recunoscuţi la nivelul grupului ca fiind modele pozitive ; • eliminaţi cât mai mult din stimulii perceptivi exteriori clasei ; • nu produceţi schimbări semnificative şi dese în spaţiul perceptiv al clasei ; • când comunicaţi, nu uitaţi că este critic să-l priviţi în ochi, să fiţi concişi şi clari în exprimare ; • evitaţi sarcinile multiple care se suprapun şi controlul prea des ; • asiguraţi-vă că sarcinile şi rolul pe care îl îndeplinesc sunt clare şi elevilor în cauză ; • dacă este necesar repetaţi sarcina clar şi pe un ton calm ; • oferiţi suport şi ajutor dacă este solicitat ; • reduceţi progresiv ajutorul acordat copiilor, în acord direct cu nevoia acestora ; • elaboraţi un plan de intervenţie individualizat ; • încurajaţi părinţii să stabilească limite şi să abordeze sarcinile de lucru şcolare în manieră cât mai asemănătoare cu cea de la şcoală ; • oferiţi feedback imediat.	• oferiţi aprecieri pozitive şi negative în mod adecvat şi imediat comportamentului manifestat ; • permiteţi copiilor să îşi schimbe poziţia în şi din bancă pe parcursul activităţilor didactice ; • solicitaţi-i/o să vă ajute în orice activitate care presupune mişcare prin clasă, cum ar fi împărţirea fişelor sau a altor materiale ; • utilizarea fondului muzical este utilă în activitatea didactică ; • variaţi tonul vocii în funcţie de scopurile şi conţinuturile comunicării, astfel încât acesta să devină un factor de captare a atenţiei ; • folosiţi sarcini scurte şi acordaţi posibilitatea de pauze multiple ; • antrenaţi-le elevilor verbalizarea desfăşurării mentale înainte de a se apuca propriu-zis de lucru ; • permiteţi utilizarea de obiecte moi pentru mişcarea stereotipă a mâinilor ; • semnalizaţi-le în mod particular când să fie atenţi ; • creaţi-le oportunităţi de a experimenta soluţionarea creativă, divergentă sau laterală ; • angajaţi-i în sarcini multisenzoriale.

26.2. Tulburări socioemoţionale

Copiii cu tulburări emoţionale sunt caracterizaţi prin incapacitatea de a stabili şi de a construi relaţii cu ceilalţi copii de vârsta lor şi cu adulţii. Ei par să fie incapabili de a acţiona şi de a-şi exprima emoţiile în mod normal, adaptându-se la situaţiile obişnuite şi de rutină. Aceşti copii au un comportament depresiv, anxietate şi tendinţe spre distrugere sau comportament auto-istructiv.

Tulburările emoţionale par să fie legate de traumele pe care le-au experimentat ; DSM VI consideră trauma ca având o putere extraordinară doar dacă este legată de o teamă foarte mare, de lipsa de control şi de groază, de o stare de îngheţare şi de blocare, aşa cum a subliniat Scaer (Scaer 2001).

Tabelul 26.7. .....

0-12 LUNI	12-36 LUNI	3-5 ANI	6-11 ANI
• Dezvoltarea social-emoţională (stadiul încredere *vs* neîncredere – Erikson) ; • Dacă copilul este iubit, îngrijit şi sigur, acesta dezvoltă încrederea, securitatea şi optimismul de bază ; • Dacă nu se simte îndrăgit, nu are experienţă, mediul de îngrijire devine nesigur şi copilul nu poate avea încredere în acesta ; . • Adaptarea emoţională/fizică specifică la îngrijitorii primari ; • Recunoaşterea feţelor şi a îngrijitorilor primari ; • Teama de străini ; • Curiozităţile şi comportamentele exploratoare ; • Răspunsul la emoţiile şi verbalizările adulţilor ; • Răspunsul la contactul fizic ;	• Copilul învaţă sentimentul de sine ; • devine auto-voit, poate avea crize, prezintă încăpăţânare şi negativism, adică repeta neîncetat NU ; . • Copilul dă ordine ; • Nu îi place să se conformeze ; • Se comportă cu ceilalţi aşa cum fac părinţii cu el ; • Poate să experimenteze episoade emoţionale violente, adică un minut să fie fericit în următorul ; • Copilul este conştient de schimbările din viaţă şi de rutină ; • Este rezistent la schimbare ; • Îşi afirmă independenţa, dar preferă compania unor oameni cunoscuţi ; • Îi este teama de separare ; • Este posesiv.	• Copilul devine mai independent şi de a se separa de sine (identitatea- înţelept) de îngrijitorii primari ; • Are o atenţie sporită ; • Este capabil să se implice în jocul cooperativ ; • Îi place să se joace cu prietenii şi devine conştient de grupurile de prieteni / prietenia şi importanţa interacţiunilor sociale ; • Copilul poate forma legături instabile cu fiecare părinte, ceea ce poate cauza adesea un conflict de loialitate/încredere ; • Copilul începe să reflecteze şi să înţeleagă parţial natura relaţiilor (părinte bun/părinte rău) ; • Dezvoltarea jocului viu, imaginativ şi a fanteziei, precum şi lărgirea abilităţilor prin joc şi interacţiunile cu ceilalţi ; • Jocul imaginativ este esenţial pentru creativitate, fluenţă verbală şi abilitatea de a participa ; • Dezvoltarea independenţei faţă de părinţi.	• Importanţa relaţiei de la egal la egal şi cunoaşterea „regulilor" ; • Valorile de la colegi sunt mai importante decât cele de la adulţi ; • Evoluţia de la „jocul liber" la jocuri care sunt mai structurat şi pot necesita o abordare în echipă ; • Necesitatea acceptării şi aprobării din partea grupului de egali ; • Copilul stăpâneşte munca intelectuală, astfel încât să fie acceptat de colegi şi adulţi ; • Îşi formează autodisciplina ; • Foloseşte iniţiativa ; • Devine autonom ; • Îşi dezvoltă sentimentele de încredere în sine şi de stimă de sine pozitivă ; • Dezvoltă capacitatea de a gândi şi de a înţelege relaţiile ; • Este capabil să elaboreze diferite puncte de vedere ; • Are abilitatea de a-şi controla izbucnirile emoţionale, dar răspunsurile pot rămâne aceleaşi, adică poate fi furios pentru perioade similare de timp care pot deveni supărătoare considerabile ; • Sursa temerilor copilului este mai sofisticată (războiul, dezastrele etc.).

Greenspan descrie o serie de etape emoţionale în timpul copilăriei, care acoperă cursul dezvoltării de la autoreglementare la înţelegerea emoţiilor. Cheia unei dezvoltări emoţionale sănătoase o constituie echilibrul şi coincidenţa între acţiunile părinţilor (se poate spune stilul părinţilor) şi stilul interactiv şi nevoile copilului. Copilul iritabil se va dezvolta în mod diferit în cazul în care părintele este de asemenea iritabil decât în cazul în care părintele este calm şi stabil. Sunt importante ataşamentul dintre bebeluşi şi părinţii lor şi învăţarea acestora să depăşească dificultăţile în conformitate cu stilurile părinţilor lor.

Copiii din relaţii nedorite, violuri şi relaţii abuzive sunt cel mai adesea caracterizaţi şi prin : rată ridicată de sinucidere, delincvenţă juvenilă ; aceşti copii sunt, de la început, mai puţin capabili să facă faţă realităţii şi emoţiilor ; au comportamente extreme şi sunt mai sensibili, mult mai uşor de supărat şi mai puţin înclinaţi să accepte ajutorul adulţilor.

La vârsta preşcolară aceşti copii par să acţioneze mai agresiv şi sunt foarte activi, mai mult decât copiii hiperactivi, sunt foarte instabili în exprimarea emoţiilor şi menţin o linie roşie în relaţiile lor, astfel încât membrii familiei, prietenii sau alţi copii cu care se joacă de zile sau chiar ani sunt foarte confuzi din cauza acestui comportament instabil şi a expresiei emoţionale. Ei continuă să acţioneze cu furie şi să aibă un comportament excesiv, continuă să aibă enurezis în timpul somnului (sau nu) ; acest tip de comportament este important pentru că exprimă o întârziere emoţională, legată de un timp anterior şi tipurile de relaţii. Începutul şcolii tinde să fie marcat şi el de dificultăţi din cauza presiunilor şi cerinţelor mai mari în învăţare, a relaţiilor sociale şi emoţionale şi a unei autorităţi educaţionale : profesorul. În acest context, se observă manifestarea reală a tulburărilor emoţionale. Este important să se precizeze că următoarea listă de simptome trebuie să fie prezentă pentru o lungă perioadă de timp (cel puţin şase luni), ar trebui să fie o degradare a vieţii normale (având în vedere caracteristicile de vârstă ale copilului) (Rygaard, 2011) :

Tabelul 26.8. ……

• labilitate, trecerea uşoară de la o stare emoţională la una semnificativ diferită • anxietate, frică, fobie, gânduri nerealiste, panică • comportamente infantile (la o vârstă înaintată) : plâns intenţionat de neoprit, enurezis în timpul zilei sau în timpul somnului • lipsă de focalizare emoţională, dezorientare, lipsă de concentrare ; • tulburare a comportamentului emoţional, lipsă de direcţie, expresie a comportamentului emoţional fără legătură cu sursa (de emoţie) ; • tristeţe adâncă, plâns fără motiv, furie excesivă • sentiment de incompetenţă ; renunţare, vinovăţie, ruşine • retragere în sine ; blocare în interior : dureri de cap şi dureri de burtă • copilul se sperie cu uşurinţă ; hipervigilenţă ; • abuz de substanţe	• iritabilitate, nivel scăzut de frustrare, de toleranţă, izbucniri de furie • agresiv şi/sau abuziv ; • minciuni, trădări, încălcarea regulilor în mod repetat • comportamentul copilului ia forme de mutilare ; neacceptare a corpului, gânduri de suicid • supraaglomerarea la indicii luminoase, glume sau prezenţa controlului • moartea, uciderea, violenţa, răzbunarea sunt idei care îi ocupă mult timp • în timpul cursurilor copilul este pasiv, are probleme cu organizarea discursului oral • insensibilitate la durere şi risc ; atragerea pericolului şi incapacitatea de a înţelege şi de a simţi primejdia ; copilul este detaşat de durerea lui, dar şi de alţii • comportamente bizare de natură extraterestră, robotică, cu cunoştinţe şi/sau comportament sexual

Tabelul 26.9. *Indicatori privind expunerea la situaţii traumatice, pe categorii de vârstă*

Indici ai traumei ; 5-7 ani	Indici ai traumei : 7-9 ani	Indici ai traumei : 9-12 ani
• schimbare bruscă a comportamentului ; • tensiune crescută, iritabilitate, reactivitate şi incapacitate de relaxare ; • tulburări de somn, coşmaruri, terori de noapte, dificultăţi la adormire ; • regresie la comportamentul unui copil mai mic ; • lipsa contactului vizual ; • comportament „aerian", distrat sau hiperactiv ; • enurezis, encoprezis (pată de fecale) ; • mâncărimi nespecifice ale pielii ; • dureri şi dureri corporale fără un motiv aparent ; • accidente de accident ; • ascundere de la şcoală ; • fascinaţie în aprinderea focului, rănirea animalelor.	• schimbare bruscă a comportamentului ; • tensiune crescută, iritabilitate, reactivitate şi incapacitate de relaxare ; • tulburări de somn, coşmaruri, terori de noapte, dificultăţi la adormire ; • regresie la comportamentul unui copil mai mic ; • lipsa contactului vizual ; • comportament „aerian", distrat sau hiperactiv ; • enurezis, encoprezis (pată de fecale) ; • mâncărimi, tulburări ; • dureri şi dureri corporale fără un motiv aparent ; • accidente de accident ; • ascundere de la şcoală ; • fascinaţie în aprinderea focului, rănirea animalelor.	• tensiune crescută, iritabilitate : • reactivitate şi incapacitate de relaxare ; • tulburări de somn, coşmaruri, terori de noapte, dificultăţi la adormire ; • regresie la comportamentul unui copil mai mic ; • reducerea contactului vizual ; • comportament distrat ; • enurezis, encoprezis (pată de fecale) ; • mâncărimi, tulburări ; • dureri şi dureri corporale niciun motiv ; • accidente de accident ; • ascundere sau plecare de la şcoală ; • fascinaţie în aprinderea focului, rănirea animalelor.

26.2.1. *Intervenţii în tulburările socioemoţionale*

Ca orice metodă, este important să le adaptaţi şi să le personalizaţi, precum şi să le aliniaţi în beneficiul copilului.

- Un loc liniştit
  - este important pentru sistemul nervos al copilului, care sare de la emoţie extremă, care arată ca hiperactivitate la stările depresive, pentru a le oferi posibilitatea de a găsi acele stimulări care să îi asigure destul şi relaxant, cu o intensitate adecvată ; stimulul poate varia în gamă : de la intensitatea vocală sau de la muzică la lumină, miros sau mobilier, materialele din care se fac obiectele, astfel încât să se găsească o experienţă corectă şi sigură ; sarcinile sau activităţile care sunt concepute pentru copii sunt, de asemenea, stimuli care pot stresa sistemul nervos sau pot oferi un loc sigur şi o stare bună de a fi.
- Compasiunea
  - exprimarea compasiunii este foarte importantă în relaţii ; mediul cere un mare efort, pentru sacrificiu, pentru anxietate şi aşa mai departe ; este esenţial să se utilizeze atitudini stabile şi determinate în asociere cu compasiunea şi cu comportamentul de susţinere (Perry, 2003).
- Lipsa grabei şi a presiunii (calmul)
  - este ignorat faptul că acestea sunt cele mai frecvente trăsături pe care copiii le aşteaptă de la profesori ; ele par a fi mai valoroase pentru a oferi o experienţă

corectă şi echilibrată în clasă, precum şi în timpul activităţilor de predare-învăţare-evaluare.

- Apartenenţa la un grup suportiv
  - unele dintre nevoile semnificative pentru copiii cu tulburări emoţionale (precum şi pentru toţi copiii şi nu numai) sunt legate de apartenenţa la un grup, de faptul de a fi apreciaţi şi de a-i preţui pe alţii ; acesta este un aspect foarte puternic care poate fi realizat pentru a asigura un răspuns mai stabil şi mai adaptabil la provocările realităţii.
- Reguli şi consecinţe
  - existenţa limitelor este fundamentală şi acestea ar trebui să ofere un spaţiu pentru copii ; regulile trebuie să fie vizibile, clare, uşor de înţeles şi absolut întotdeauna puse în practică ; nu este evident, dar copiii cu tulburări emoţionale nu numai că au nevoie de acele reguli, ci le cer pentru că simt nevoia de stabilitate şi comportament predictiv ; limitele, regulile şi consecinţele ar trebui utilizate doar atunci când se produce un comportament disruptiv.
- Aprecierea şi aprecierea pozitivă
  - construirea sinelui pentru aceşti copii nu se poate face atunci când fiecare lucru pe care îl urmează sau îl ascultă poate fi retras de la ei şi ei nu pot avea nimic (din nou).
- Posibilitatea de a face mai bine
  - facem greşeli şi încercăm să le reparăm ; şansa de a face un lucru mai bine nu ar trebui să însemne o nouă clasă sau o nouă şcoală (acest lucru este perturbător prin el însuşi), ci o nouă şansă în aceeaşi „casă” (clasă), cu aceeaşi „familie” (profesori, colegi).
- Senzaţiile proprioceptive
  - pentru a construi o relaţie puternică şi solidă cu lumea, este nevoie de un sine integrat corporal ; starea de bunăstare poate avea o resursă importantă în senzaţiile din corpul propriu, astfel încât acestea să se umple mai confortabil, conştient de sine şi determinate de sine.

26.3. Rolul profesorului – completări

Deoarece predarea este considerată a fi mai eficientă dacă este diferenţiată şi dacă profesorul adaptează lecţiile şi activităţile pentru a se potrivi diferiţilor copii din clasa sa, cadrele didactice ar trebui să aibă o cunoaştere puternică a modului (Lewis, Bagree, 2013) :

- de a identifica cerinţele educaţionale specifice ale copiilor şi toate aspectele globale care pot avea un impact asupra prezenţei în clasă, participării şi realizărilor elevilor ;
- de a elabora moduri inovative de sprijinire a copiilor pentru a participa şi a învăţa ;
- de a solicita sprijin suplimentar adecvat din partea colegilor lor sau a altor profesionişti atunci când propriile lor cunoştinţe/abilităţi nu sunt suficiente pentru a răspunde pe deplin la o problemă specifică (de exemplu, dacă au nevoie de sprijin pentru planificarea şi furnizarea de educaţie pentru copiii cu dificultăţi specifice de învăţare).

În plus, Watkins (2012) identifică patru valori esenţiale legate de predare şi învăţare, reprezentând baza activităţii tuturor cadrelor din educaţia incluzivă :

- evaluarea diversităţii şi diferenţelor între elevi – diferenţele între elevi sunt considerate o resursă şi un avantaj pentru educaţie ;

- sprijin pentru toţi elevii – profesorii au aşteptări mari cu privire la realizările tuturor elevilor ;
- munca cu ceilalţi – colaborarea şi munca în echipă sunt abordări de bază pentru toţi profesorii ;
- continuarea dezvoltării profesionale şi personale – predarea este o activitate educaţională şi profesorii îşi asumă responsabilitatea pentru propria învăţare pe tot parcursul vieţii.

Rouse (2008) este de acord că toţi profesorii care sunt consideraţi a fi incluzivi trebuie să demonstreze abilităţile pentru identificarea timpurie a dificultăţilor de învăţare a copiilor. De aceea, autorul prezintă o abordare pe trei niveluri, care implică cunoştinţe, atitudini şi convingeri.

Tabelul 26.10. ……

Cunoştinţe legate de subiect	Acţiuni	Încredere
○ Strategiile de predare ; ○ Dizabilităţile şi nevoile speciale ; ○ Cum învaţă copiii ; ○ Ce trebuie să înveţe copiii ; ○ Organizarea şi gestionarea sălii de clasă ; ○ În caz de necesitate, de unde putem primi ajutor ; ○ Identificarea şi evaluarea dificultăţilor ; ○ Evaluarea şi monitorizarea procesului de învăţare a copiilor ; ○ Contextul legislativ şi politic.	○ Transformarea cunoştinţelor în acţiuni ; ○ Ieşirea din practica reflexivă ; ○ Utilizarea dovezilor pentru îmbunătăţirea practicii ; ○ Instruirea privind munca cu colegii şi cu copiii ; ○ Transformarea profesorului într-un specialist „activist”.	○ Transformarea cunoştinţelor în acţiuni ; ○ Ieşirea din practica reflexivă ; ○ Utilizarea dovezilor pentru îmbunătăţirea practicii ; ○ Instruirea privind munca cu colegii şi cu copiii ; ○ Transformarea profesorului într-un specialist „activist“.

26.3.1. *Stiluri de predare*

Studii multiple (Gallego, 2015) sugerează că nu numai copilul ar trebui să fie luat în considerare în proiectarea învăţării-predării-evaluării, ci şi profesorul. Alte studii afirmă că există o nevoie foarte mare de alt tip de interacţiune între profesor şi copil decât de obicei, aşa cum a declarat Stakes (Gallego, 2015). Există şi alte studii care susţin faptul că parametrii complecşi de adaptare a educaţiei formale pot fi de ajutor pentru copiii cu evoluţie CES.

Stilurile de predare constituie un concept care a dus la apariţia mai multor tipologii. Unele dintre acestea, utilizate în mod obişnuit, sunt : a lui Anthony Grasha (2002) şi a lui Behar-Horenstein *et al*. (2006). Modelele lui Behar-Horenstein (Behar-Horenstein, 2006) evidenţiază relaţia dintre elev şi profesor, care se concentrează pe gradul de eficienţă. Activitatea educaţională accentuează faptul că există o relaţie directă între gradul de eficienţă şi concentrarea asupra profesorului sau elevului ; această legătură nu este absolută, ea permite trimiterea cu uşurinţă a faptului că practicarea unui set clar de idei, valori, strategii, metode, mijloace, tehnici, profesori, poate conduce la rezultate foarte diferite, indiferent de intenţia (pozitivă) a profesorului. Identificarea acestor tipuri de relaţii este prezentată mai jos. Tot acolo sunt descrise sugestii de modalităţi şi mijloace

de centrare pe elev, care implică un nivel ridicat de activism. Un al doilea model este cel al lui Grasha (2002). Autorul propune un model structurat pe cinci tipuri de interacţiuni complexe între studenţi şi profesori : expert, autoritate formală, model personal, delegat, facilitator. Aceste interacţiuni se bazează pe idei, atitudini faţă de rolul de profesor relativ la rolul elevilor, care conduc la alegerea metodelor şi a mijloacelor de învăţare, adoptare sau promovare a unui sistem de evaluare şi promovare, care prezintă elevilor modalităţi de succes.

Tabelul 26.11. ……

Tip	Descriere
Expert	Posedă cunoştinţele şi expertiza de care copii au nevoie. Se străduieşte să menţină statutul în calitate de expert în rândul elevilor prin afişarea de cunoştinţe detaliate şi utile pentru ei cu scopul de a le spori competenţa. Este preocupat de transmiterea informaţiilor şi se asigură că elevii sunt bine pregătiţi. Pune accentul pe informaţii, cunoştinţe, aptitudini şi posedă. Dezavantajul stilului de predare al acestuia poate fi suprasolicitarea elevilor, iar afişarea de cunoştinţe poate fi intimidantă pentru copiii mai puţin experimentaţi. Nu poate identifica întotdeauna procesele care stau la baza rezultatelor obţinute.
Autoritate formală	Profesorii cu un astfel de stil de predare tind să se concentreze asupra conţinutului. În general, este centrată pe cadrul didactic ; profesorul se simte responsabil pentru asigurarea fluxului învăţării şi controlul conţinutului şi de aceea studentul va primi conţinutul. Un tip de declaraţie făcută de către un profesor cu acest stil de predare este „Eu sunt cel care luminează calea pentru elevi, astfel încât elevii mei pot vedea importanţa materialului/conţinutului şi pot aprecia disciplina predată”. Cadrele didactice cu acest stil de predare nu sunt la fel de preocupate de construirea unor relaţii cu elevii lor şi nici nu este considerat la fel de important ca elevii să formeze relaţii cu alţi elevi. Acest tip de profesor nu solicită participarea elevilor atât de mult în clasă.
Model personal	Profesorii au tendinţa de a organiza activitatea ca fiind centrată pe profesor, cu un accent pe demonstraţie şi modele/modelare. Acest tip de profesor acţionează ca un model de rol prin demonstrarea capacităţilor şi proceselor, iar apoi ca un antrenor/ghid în a-i ajuta pe elevi să dezvolte şi să aplice aceste aptitudini şi cunoştinţe.Un profesor cu acest stil de predare ar putea afirma : „Eu le arăt elevilor mei cum să facă în mod corespunzător o activitate sau să lucreze şi apoi îi voi ajuta să stăpânească modalitatea de soluţionare a problemei. Este important ca elevii mei să poată rezolva independent probleme similare prin utilizarea şi adaptarea metodelor demonstrate”. Profesorii cu acest stil de predare sunt interesaţi în încurajarea participării elevilor şi îşi adaptează modul de a prezenta informaţiile pentru a include stiluri diferite de învăţare. Elevii, e de aşteptat, să îşi asume o anumită responsabilitate pentru învăţare şi pentru a cere ajutor atunci când nu înţeleg ceva.
Facilitator	Profesorii tind să se concentreze asupra activităţilor. Acest stil de predare pune accentul pe învăţarea centrată pe elev şi nu există responsabilitate mai mare decât de a-l solicita pe elev să ia iniţiativa în îndeplinirea diferitor cerinţe de învăţare. Acest tip de stil de predare funcţionează cel mai bine pentru elevii care pot învăţa independent, care pot participa în mod activ la lecţii şi pot colabora cu alţi elevi. De obicei profesorii planifică activităţi de grup, care să impună învăţarea activă, elev-elev pentru colaborare şi rezolvarea de probleme. Acest tip de profesor va încerca, de multe ori, să organizeze situaţii de învăţare şi activităţi care necesită prelucrarea informaţiilor de către elev şi aplicare a conţinutului în moduri creative şi proprii.

Delegat	Profesorii cu un astfel de stil au tendinţa de a plasa mai mult control şi responsabilitatea pentru învăţarea indivizilor sau grupurilor. Acest tip de predare le dă posibilitatea elevilor de a alege proiectarea şi punerea în aplicare a propriilor proiecte complexe din activităţile de învăţare, aceştia asumându-şi un rol consultativ. Elevii sunt adesea solicitaţi pentru a lucra independent sau în grupuri şi trebuie să fie capabili să îşi menţină motivaţia şi să se concentreze în cazul proiectelor complexe. Copiii vor învăţa mai multe teme decât cele de curs şi, de asemenea, trebuie să fie capabili să lucreze eficient în situaţii de grup şi să gestioneze diferite roluri interpersonale.

Mara (2009) rezumă tipurile de factori implicaţi în învăţare :

- cognitivi – structura cognitivă ; gradul de atenţie ; memoria ;
- motivaţionali – interesul şi scopul ; bucuria succesului ;
- emoţionali – polarizarea emoţională ; nivelul de activare ; dispoziţiile.

Strategiile utilizate în educaţia integrată conduc la două domenii : strategii de colaborare (a) şi de parteneriat (b) (Mara, 2009).

Tabelul 26.12. ……

Strategii de colaborare (a)	Strategii de parteneriat (b)
• Interacţiune fiabilă şi intercomunicare ; • Redistribuirea recompenselor sociale de evaluare/consideraţie/respect ; • Restructurarea grupului de distribuire a autorităţii ; • Recorectarea obiectivelor educaţionale chiar şi în timpul activităţii ; • Schimbul, reciprocitatea ; • O mai bună utilizare a ceea ce a fost învăţat în mod individual ; • Dezvoltarea sentimentului de disponibilitate şi solicitarea ajutorului.	• Grupurile de lucru uniform omogene care permit schimburi între copii, dar care nu permit activitatea de polarizare şi relaţiile la 1-2 (cele mai bune) ; • Păstrarea relaţiilor de colegialitate şi interacţiune naturală prin care să se evite furnizarea de prea mult ajutor copiilor cu CES ; care pot spori relaţiile de dominaţie, puterea în grupul social şi dizabilitatea, stima de sine scăzută, trebuie raportate (acele evenimente SEN) de la alţii ; • Distribuirea sarcinilor în cadrul echipei pe echitate obiectivă, externă sau socială şi evitarea distribuirii preferenţiale a sarcinilor ; • Oferirea de feedback real pentru a se evidenţia aspectele pozitive (concentrându-se asupra lor) şi cele negative şi pentru a se evita subestimarea şi modestia ; • Minimizarea concurenţei şi a regulilor concurenţei, evaluarea prin recompense.

Teme de reflecţie

1. Cum să înţelegem criteriile de identificare a copiilor cu CES ? Reflectaţi asupra erorilor care pot să apară (copii care nu sunt identificaţi sau cei care sunt etichetaţi fără a avea CES cu adevărat…).
2. Oare nevoile copilului cu CES faţă de ale celui fără CES diferă ? Reflectaţi asupra nevoilor de educaşie ale copiilor cu CES.

3. Care sunt provocările pe care le au cadrele didactice care lucreaza cu copii cu CES ? Reflectaţi asupra modalităţilor de învăţare pe care le pot avea copii cu CES. Ce ar însemna învăţarea eficientă pentru aceştia ?
4. Individualizarea.... ce şi cât se poate realiza într-o clasă cu 20-30 de elevi ? Reflectaţi asupra modului în care copii învaţă ; cum ar putea fi abordată individualizarea ? Care sunt competenţele/valorile profesionale pe care ar trebui să le aibă cadrul didactic pentru a reuşi în lucrul cu copii cu CES ? Reflectaţi asupra atitudinii pe care le au adulţii (părinţii) şi/au cadrele didactice despre copiii cu CES.

Bibliografie

Behar-Horenstein, L.S., Mitchell, G.S., Notzer, N., Penfield, R., Eli, I. (2006). Teaching style beliefs among U.S. and Israeli faculty. *Journal of Dental Education*, 70(8), 851-856.

Burhan, S.S., Begum, S. (2015). Getting to Know Learning Disability and its Management. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2) 150-164.

Gallego, M., Bensch, C. (2015). Towards the Inclusion of Students with Disabilities : Accessibility in Language Courses. innovative Higher Education. 40(5) 387-398.

Gherguţ, A. (2011). *Evaluare şi intervenţie psihoeducaţională. Terapii educaţionale, recuperatorii şi compensatorii*. Iaşi : Editura Polirom.

Grasha, A.F. (2002). *Teaching With Style : A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernadino, CA : Alliance Publishers.

Harwood, R., Miller, S.A., Vasta, R. (2008). *Child psychology* (5th edition) Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc.

Kenner, B.B., Terry, N.P., Friehling, A.H., Henry, L.L. (2017). Phonemic awareness development in 2.5- and 3.5-year-old children : an examination of emergent, receptive, knowledge and skills. 30(7), 1575-1594.

Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educaţia incluzivă*. Bucureşti : EDP.

Perry, B.D. (2003). *Nature and nurture of brain development*. Paper presented at Fron Neurons to Neighborhoods Conference, Los Angeles, CA.

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice : A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16(1), 6-13.

Rygaard, N.P. (2011). *Tulburările severe de ataşament în copilărie. Ghid de terapie practică*. Iaşi : Editura Polirom.

Scaer, R.C. (2001). *The body bears the burden : trauma, dissociation, and disease*. Binghanton NY: The Harworth Medical Press.

Watkins, A. (2012). *Teacher education for inclusion : Profile of inclusive teachers*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Organizaţia Mondială a Sănătăţii, UNICEF. (2012). *Early childhood development and disability : A discussion paper* Geneva : WHO Press.

Capitolul 27

Succesul şi insuccesul şcolar

Radu Predoiu

Succesul şcolar reprezintă o experienţă plină de entuziasm, ce motivează şi provoacă la autodepăşire, nivelul de aspiraţie al elevului înregistrând o creştere (Sillamy, 2009). Cercetările realizate de Nunn (2014) asupra acestui aspect surprind perspective diferite. Astfel, unii profesori şi elevi sunt de părere că nu inteligenţa influenţează obţinerea unor note mai mari sau mai mici, ci dedicarea şi implicarea - atitudinea faţă de muncă, a fi atent în clasă şi a-ţi face temele în mod conştiincios. Efortul personal este mai important în atingerea succesului şcolar (note mari) decât inteligenţa persoanei. Alţi specialişti vorbesc însă despre limitele efortului personal. Conform acestei concepţii, oricât de mult ar încerca un elev să înveţe, la anumite materii va avea o serie de puncte slabe (de exemplu, nu înţelege anumite aspecte la chimie). Aşadar succesul şcolar vine mai uşor în cazul elevilor cu un nivel ridicat al inteligenţei native. Remarcăm astfel două explicaţii principale ale acestuia : succes prin efort şi succes prin inteligenţă. O soluţie sintetic-integrativă este de preferat, existenţa triadei *efort-inteligenţă-succes şcolar*.

Profesorul american Martin Fischer spunea că „Tragedia educaţiei se joacă pe două scene : elevi incompetenţi având de-a face cu profesori competenţi şi profesori incompetenţi având de-a face cu elevi competenţi" (Singh, 2006, p. 127). Vom analiza astfel, în continuare, cele două variabile majore care condiţionează succesul şcolar : profesorul şi elevii.

27.1. Profesorul şi rolul său în maximizarea succesului şcolar al elevilor

27.1.1. *Şcoala – spaţiul în care copiii experimentează succesul sau insuccesul*

Alături de familie, şcoala reprezintă un factor educativ primordial, a cărui menire este să faciliteze învăţarea şi interiorizarea de către tineri a normelor de conduită recunoscute în societate. Învăţarea şcolară nu se reduce la o simplă interacţiune cognitivă între

transmiţător şi receptor, ci cuprinde un întreg „câmp social", incluzând: toate tipurile de interacţiuni dintre actorii implicaţi (profesori, elevi, personal administrativ etc); normele şi regulamentele instituţionale; tradiţii şi obiceiuri.

Şcoala poate fi analizată ca o organizaţie socială de sine stătătoare, accentul punându-se pe funcţia de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate. Şcoala poate fi privită ca o minisocietate, comunitatea şcolară, ca grup social, având trei paliere: comunitatea de profesori, cea de elevi şi cea de părinţi (Mitrache, Ciolcă, 2016).

Şcoala creează spaţiul formal şi informal în care copiii, preadolescenţii şi adolescenţii să asimileze atât cunoştinţe, cât şi diferite conduite sociale, modalităţi de interacţiune umană, de soluţionare a disensiunilor şi dezacordurilor (Zlate, 1987).

Pentru profesori, socializarea morală nu înseamnă numai transmitere de informaţii, ci un proces de formare a unor deprinderi şi trăsături morale.

27.1.2. *Caracteristici ale unui profesor bun*

Desigur că personalitatea educatorilor, învăţătorilor, a specialiştilor în domeniul educaţiei îşi pune amprenta în mod decisiv asupra cunoştinţelor şi deprinderilor elevilor. Dar, mai exact, ce fenomene psihice sunt mai importante? Beck (*apud* Lew, 1977) a analizat percepţiile a 2.108 elevi de clasa a VI-a. Concluzia a fost că elevii de gimnaziu văd profesorul de succes ca pe o persoană prietenoasă, caldă, suportivă, flexibilă, capabilă să-i disciplineze şi să-i motiveze în mod eficient. Coats (*apud* Robu, 2012), investigând modul în care s-au grupat răspunsurile a peste 42.000 de elevi, a evidenţiat factorul *carismă*, considerat a influenţa în mod semnificativ succesul unui profesor. Profesorul carismatic generează sentimente ambivalente, este în mod simultan atrăgător şi ameninţător, protejează, dar şi sperie. Un profesor bun este creativ, analizează situaţiile trecute de învăţare, în vederea îmbunătăţirii celor viitoare, în care elevii vor fi implicaţi şi asigură relaţia dintre ceea ce predă şi mediul extern al clasei (Woolfolk, *apud* Cace, 2007).

În ţară, menţionăm răspunsurile populaţiei – 1.790 de persoane (părerea societăţii), pe care le-am putea numi răspunsurile „părinţilor" şi perspectiva a 505 profesori din douăzeci de şcoli (din cinci judeţe). Ambele cercetări abordează învăţământul preuniversitar (Voicu, 2010).

Viziunea profesorilor asupra portretului cadrului didactic bun este foarte apropiată de cea a părinţilor. Astfel sunt foarte importante: pregătirea profesională, calităţile de pedagog şi vocaţia, calmul, răbdarea, corectitudinea, severitatea sau indulgenţa etc. Caracteristici precum „bun pedagog" sau „vocaţie" reprezintă, din punctul nostru de vedere, formaţiuni sintetice ce condensează calităţi precum: dragoste faţă de profesie, abilităţi de comunicare, deschidere la nou, răbdare, corectitudine în evaluare şi carismă.

Profesorii cu performanţe deosebite în activitatea instructiv-educativă dispun de un coeficient de emoţionalitate ridicat (Roco, 2004). În schimb, absenţa inteligenţei emoţionale (IE) a profesorului la clasă se poate solda cu reacţii necontrolate, cu manifestarea unor emoţii negative, lipsite de tact, cu blocaje mnezice în faţa elevilor sau cu decizii inadecvate în raport cu situaţia educaţională (Neacşu, 2010). În ceea ce-i priveşte pe elevi, rezultatele slabe la inteligenţa emoţională se asociază cu scoruri ridicate în cazul depresiei şi anxietăţii. Înţelegem mai bine acum de ce profesorii trebuie să acorde

atenţie şi aspectelor de natură emoţională, care alături de cele cognitive, sociale, de mişcare, alcătuiesc un tot. Acest *tot* se află, pe de o parte, sub semnul autoeducaţiei, dar pe de altă parte este apanajul şcolii/educaţiei oferite într-un mediu formal. În anul 1997, Bar-On a utilizat în teza sa de doctorat termenul de „coeficient de emoţionalitate" (înainte ca acesta să devină atât de cunoscut). Referindu-se la măsurarea IE, acesta acorda importanţă unui număr de cinci domenii : abilităţi interpersonale, abilităţi intrapersonale, managementul stresului, adaptabilitate şi stare/dispoziţie generală. Potenţialul emoţional poate fi stimulat, iar coeficientul de emoţionalitate la care se referea Bar-On poate fi ridicat peste medie, aspect deosebit de important pentru profesiile care necesită un bun coeficient al IE – de exemplu, profesoratul. Prezentăm în continuare (pe scurt) profilul psihologic al unui bărbat şi pe cel al unei femei ce deţin un coeficient emoţional înalt (adaptare după Block, 1995).

Tabelul 27.1. *Profilul psihologic al unui bărbat şi cel al unei femei ce deţin un coeficient emoţional (EQ) înalt*

bărbat-profesor cu abilitate sau coeficient emoţional (ĔQ) înalt	**femeie-profesor** cu abilitate sau coeficient emoţional (EQ) înalt
Dispune de o viaţă afectivă bogată, este grijuliu şi echilibrat în relaţiile cu elevii. Se simte confortabil cu sine şi în mediul şcolar în care îşi desfăşoară activitatea. Este responsabil din punct de vedere social, participă cu succes la soluţionarea problemelor existente în clasă. Are în vedere aspectele de natură morală în contextele educaţionale în care este implicat.	Este o persoană sociabilă, care se simte bine în pielea ei şi se adaptează cu succes la situaţiile stresante. Stabileşte cu uşurinţă contacte sociale, este glumeaţă, spontană şi naturală. Are tendinţa de a fi afirmativă (pozitivă), exprimând în mod direct ceea ce simte, fiind echilibrată în plan social. Are încredere în forţele proprii, având rareori reacţii anxioase.

27.1.3. *Comunicarea eficientă – baza succesului şcolar al elevilor*

Schimburile informaţional-energetice care se stabilesc între profesor şi elevi sunt esenţiale – se pare că (de multe ori) „relaţia" este mai importantă decât informaţia transmisă/calitatea materialului de învăţate (Prutianu, 2004), mai ales la vârste fragede (preşcolari, şcolari mici), copiii neavând mecanisme de apărare precum adulţii.

Atunci când ascultă şi vorbeşte cu elevii, profesorul trebuie să manifeste empatie. Marcus (1997, *apud* Roco, 2004) precizează că empatia presupune transpunerea în psihologia interlocutorului, vibrarea cu gândurile şi sentimentele acestuia. Profesorii eficienţi sunt atenţi atât la mesajul verbal, la aspectele nonverbale, cât şi la emoţiile, sentimentele pe care elevul le exprimă. Această atitudine poate să devină şi o cale importantă pentru a dezvolta capacitatea empatică a elevului.

Pentru a maximiza performanţele şcolare ale elevilor, este bine ca profesorii (adaptare după Borţun, 2001 ; Burton, Raedeke, 2008 ; Bîltac, Călin, 2008) : să prezinte materialul de învăţat clar, coerent, iar informaţia să fie în concordanţă cu stadiul actual al cunoaşterii şi dezvoltării copiilor ; să utilizeze mijloace de prezentare suplimentare (vizuale, auditive) care să faciliteze înţelegerea ; să verifice dacă informaţiile au fost înţelese – cu cât o persoană înţelege mai bine elementele supuse discuţiei, cu atât şi implicarea acesteia în sarcină va creşte (prin sondaj, diferiţi elevi pot fi solicitaţi să

verbalizeze aspectele-cheie ale informaţiilor predate) ; să evite ameninţările, comparaţiile negative, sarcasmul, mesajele duble (astăzi să spună un lucru, iar mâine altul) şi favoritismele în clasă ; să ofere feedback pozitiv atunci când se obţine un răspuns valoros din partea elevilor şi atunci când äceştia manifestă disponibilitate la efort în activitatea de învăţare.

Cu privire la feedbackul pozitiv, Kidman şi Hanrahan (2010) arată că o creştere a frecvenţei acestuia se soldează cu creşterea performanţei elevilor. De asemenea, este bine ca feedbackul pozitiv să fie oferit cât mai repede după rezultatul obţinut, spre deosebire de cel negativ care are mai multă valoare dacă este acordat cu o anumită întârziere (Lavigne, Good, 2015). În ceea ce priveşte zâmbetul, Nathan (2013) precizează că acesta îi încurajează pe elevi, iar lecţia este resimţită ca o experienţă pozitivă.

Cuvintele au potenţialul de a securiza, stimula sau dimpotrivă, pot inhiba, bloca anumite comportamente ale elevilor. Doar schimbând un cuvânt se produc efecte psihologice diferite. Ce ar fi să spunem, mai des, „când" în loc de „dacă" sau „de astăzi, de acum voi...", în loc de „dacă aş fi...." (Nuţă, 2004) :

– „Dacă o să vorbeşti mai puţin la oră, vom discuta despre jocurile care te interesează" :
– „Când o să vorbeşti mai puţin la oră, vom discuta despre jocurile care te interesează".

Al doilea tip de mesaje transmit încredere în elev (incluzând un aspect cu caracter temporar) :

– „De astăzi/Începând de acum vei fi mai atent în clasă". Profesorul se va concentra astfel pe prezent şi pe viitor, elevii putându-şi reveni mai rapid după un insucces (ei se simt mai încrezători în forţele proprii) ;
– „Dacă ai fi fost mai atent, ţi-ai fi amintit lecţia" (în acest caz orientarea este spre trecut, elevii simţindu-se neîncrezători în forţele proprii, neajutoraţi).

Optimizarea comunicării profesor-elev trebuie să ia în considerare *stilul de comunicare* al profesorului şi *stilul de învăţare* specific elevilor.

Stilul de comunicare se referă la sistemul particularităţilor de manifestare ce caracterizează persoana în procesul comunicării, rezultând din interacţiunea sinergică dintre : patternurile specifice de receptare şi decodificare a mesajelor, cele de procesare şi interpretare a mesajelor, precum şi cele de elaborare şi realizare a răspunsului. Stilul de comunicare traduce modul în care o persoană transmite verbal, nonverbal şi paraverbal informaţii (Norton, *apud* Giri, 2004). Educatorii, învăţătorii, profesorii trebuie să utilizeze *stilul de comunicare asertiv* (atitudinea constructivă) – stilul asertiv se remarcă printr-o exprimare onestă, directă şi clară a opiniilor, fără agresivitate şi fără a-i leza pe ceilalţi. Persoana ştie să asculte şi este dispusă să înţeleagă, ştie să fie ea însăşi şi să se bazeze pe sine. Acestei caracteristici îi este proprie o structură de trăiri pozitive, confort psihic şi o modalitate de adaptare eficientă la mediul social. Este cea mai bună atitudine pentru că permite atingerea scopurilor propuse fără a provoca resentimentele celorlalţi şi chiar câştigându-le adesea simpatia.

În ceea ce priveşte *stilul de învăţare* al elevilor se impune ca informaţiile să fie prezentate folosindu-se toate modalităţile senzoriale : vizual, auditiv, chinestezic etc. Astfel, indiferent de *stilul de învăţare* preferat, elevii au oportunitatea de a se implica la lecţii. Stilurile de învăţare se referă la modul în care persoanele diferă cu privire la tipul de instruire pe care-l primesc şi care este eficient în ceea ce-i priveşte (Pashler

et al., 2008). Precizăm că între 50 şi 70% din populaţie pare să folosească strategii de învăţare *multimodale*. Preferinţele multiple sunt variate. De exemplu, un elev poate avea două preferinţe puternice – vizual şi chinestezic sau auditiv şi chinestezic (unii elevi au preferinţe relativ egale pentru toate cele trei stiluri de învăţare). Profesorii informaţi trebuie să ţină seama de aceste caracteristici ale elevilor. Pentru a atinge acest deziderat – informaţiile să fie prezentate elevilor folosindu-se toate modalităţile senzoriale – se vor avea în vedere (Northey, 2005 ; Wong, 2015 ; vezi şi *Strategii de învăţare multimodale*) :

- *Vizual :* convertirea notiţelor într-o imagine sau bandă desenată ; sublinierea cuvintelor-cheie (de exemplu, cu culori diferite) ; folosirea posterelor, a casetelor video, a prezentărilor PowerPoint pentru explicarea textelor ;
- *Auditiv :* citirea cu voce tare a notiţelor ; ascultarea unei cărţi/unor cursuri înregistrate pe bandă/reportofon ; discutarea unei idei noi, elevii trebuind să reproducă materialul folosind propriile cuvinte ;
- *Practic/ ¨chinestezic* : urmărirea cu degetul a cuvintelor-cheie, apoi pronunţarea respectivelor cuvinte urmată de scrierea lor din memorie ; elevii sunt lăsaţi să se mişte în timp ce învaţă ; acestora le sunt oferite exemple din viaţa reală.

Tăcerea poate fi, de asemenea, utilizată în actul educaţional. O pauză în vorbire punctează informaţia de interes (Chiru, 2003), generează un anumit suspans şi ajută la recentrarea atenţiei elevilor.

27.1.4. *Motivarea elevilor şi performanţa şcolară*

Motivaţia facilitează procesul de învăţare, contribuind la concentrarea atenţiei elevului (îndeplineşte un rol catalizator în atingerea stării de pregătire intelectuală), susţine energetic şi menţine starea optimă de activare pentru o învăţare eficientă.

Motivaţia şi învăţarea se influenţează reciproc. Pe de o parte, dorinţa de a cunoaşte elemente/lucruri noi, ambiţia de a obţine note bune stimulează învăţarea, iar pe de altă parte satisfacţia oferită de performanţele datorate învăţării susţine interesul pentru activităţile de învăţare - succesul reprezintă un motivator foarte bun în şcoală (dar şi în viaţă).

Pentru a maximiza performanţele şcolare ale elevilor este bine ca profesorul, încă de la începutul lecţiei să ofere argumente care să-i motiveze pe elevi să participe activ la oră. Sunt precizate astfel finalităţile sarcinilor, importanţa şi semnificaţia informaţiilor pentru dezvoltarea personală şi profesională a acestora. În urma unui studiu (Brophy, Rohrkemper, 1981), s-a evidenţiat faptul că doar o treime din comentariile profesorilor aveau un caracter incitator – de exemplu, „O să vă placă…", „O să fie de folos pentru…" etc. Profesorul trebuie să fie un specialist în *chirurgie comportamentală*, motivând corespunzător elevii, intrinsec şi pozitiv, cognitiv şi afectiv.

Tabelul 27.2 prezintă aspecte esenţiale pe care educatorii, învăţătorii şi orice specialist în domeniul educaţiei trebuie să le conştientizeze atunci când doreşte să crească performanţele şcolare ale copiilor/elevilor.

Tabelul 27.2. *Motivarea intrinsecă şi extrinsecă, afectivă şi cognitivă a elevilor*

Motivarea intrinsecă a elevilor	Motivarea extrinsecă a elevilor
Sursa motivelor intrinseci se află chiar în activitatea desfăşurată, persoana neavând nevoie de stimulente externe – de recompense sau de pedepse). În opinia unor autori (Bühler, *apud* DeRobertis, 2008), la baza motivaţiei intrinseci se află *curiozitatea*, care exprimă nevoia de a şti a omului. În cazul acestei motivaţii efortul este redus, pe termen lung informaţiile fiind reţinute, asimilate într-o proporţie sporită. De aceea, profesorii trebuie să acorde o atenţie deosebită acestui tip de motivaţie şi să încerce să îşi motiveze intrinsec elevii. Miller, Brickman şi Bolen (*apud* Dworetzky, 1985) au reuşit să surprindă forţa pozitivă a motivaţiei intrinseci – elevi de clasa a V-a au fost împărţiţi în două grupuri : timp de opt zile copiilor din primul grup li s-a spus că *trebuie să fie curaţi şi îngrijiţi*, în timp ce copiilor din cel de-al doilea grup li s-a transmis informaţia (au fost asiguraţi) că *sunt curaţi şi îngrijiţi*. Ulterior, în intervalul de la 10 la 14 zile, s-a verificat gradul de curăţenie şi îngrijire, constatându-se că membrii celui de-al doilea grup, care începuseră să creadă despre ei că sunt curaţi şi îngrijiţi, manifestau o dorinţă mai mare de a păstra starea de curăţenie, în comparaţie cu elevii din primul grup, motivaţi extrinsec.	Motivaţia extrinsecă este atunci când elevii învaţă pentru a scăpa de pedepse, pentru a face pe plac părinţilor sau profesorilor, atunci când doresc să obţină laude sau anumite cadouri, fiind văzută ca mijloc de atingere a unor scopuri şi nu ca scop în sine (Cace, 2007 ; Ceobanu, 2006). Comportamentul se reglează astfel prin intermediul mijloacelor externe, cum ar fi recompensele şi constrângerile. În cazul motivaţiei extrinseci, efortul voluntar poate fi resimţit ca fiind unul consistent. Cu privire la recompense este de preferat *să se premieze efortul* şi nu rezultatul obţinut. Atenţie şi la faptul că, uneori, *recompensele externe diminuează plăcerea de a desfăşura o activitate de dragul ei*. Dacă unui copil i se acordă recompense de valoare însemnată, una mai redusă ca valoare poate să ofere, în ochii copilului, un imbold motivator mai redus (sau chiar să ducă la lipsa motivaţiei). Vom ţine seama astfel de „efectul de contrast", de experienţa anterioară a persoanei în legătură cu anumiţi stimuli ce pot influenţa atitudinea acestuia faţă de un nivel de motivare (Pânişoară, 2005). Trebuie subliniat faptul că, pe termen lung, persoanele motivate extrinsec sunt mai puţin eficiente, obţinând, în general, performanţe mai reduse în comparaţie cu cele motivate intrinsec.
Vallerand şi Ratelle (*apud* Deci, Ryan, 2002) vorbesc despre un al treilea construct motivaţional – *a-motivarea* sau *demotivarea*. O persoană este demotivată sau nemotivată atunci când nu întrezăreşte nicio legătură între acţiunile desfăşurate şi anumite rezultate/finalităţi (în acest context, persoanele nu sunt motivate nici extrinsec, nici intrinsec).	
Motivarea afectivă a elevilor	Motivarea cognitivă a elevilor
Foarte important este *efectul însufleţirii mesajelor*. Specialiştii în domeniul educaţiei (şi nu numai) trebuie să fie pasionaţi şi să nu transmită idei în care nu cred (plictiseala sau ezitarea în oferirea unor informaţii sunt percepute de către ceilalţi, iar motivaţia acestora va înregistra un regres). Se recomandă utilizarea unui nivel implicit de frică. În legătură cu acest aspect, Janis şi Feshbach (1953, *apud* Harari, Legge, 2001) au constatat următoarele, cu privire la modificarea comportamentală : 36% dintre elevii cărora li s-a indus un nivel scăzut de frică au raportat că şi-au modificat comportamentul (în bine), faţă de 22% dintre elevii cărora li s-a	*Nivelul autoeficacităţii şi credibilitatea sursei* influenţează potenţialul succes sau eşec (Pânişoară, 2005). Conceptul de *autoeficacitate* (strâns legat de nivelul de aspiraţie şi de conceptul de stimă de sine) a fost introdus de Bandura în anul 1977 (*apud* Shaw, Gorely, Corban, 2005). Autorul se referă la autoeficacitate ca fiind modul în care percepem propriile abilităţi de a avea succes în realizarea unei sarcini. Profesorii trebuie să contribuie la creşterea nivelului autoeficacităţii elevilor, care astfel se vor implica mai mult în rezolvarea situaţiilor problematice, performanţele în învăţare fiind influenţate pozitiv. Foarte importante sunt *aşteptările celorlalţi* (profesori, părinţi,

indus un nivel moderat de frică, 8% cărora li s-a indus un nivel ridicat de frică şi 0% în cazul elevilor din grupul de control. Astfel, se recomandă inducerea unei tensiuni emoţionale (dar reduse) în cazul elevilor pentru a obţine rezultatele dorite (un nivel înalt de frică se asociază cu supărarea participanţilor, care intră într-o stare defensivă, de evitare, iar absenţa fricii se leagă de o motivaţie scăzută pentru învăţare, elevii simţind insuficientă îngrijorare şi nemobilizându-se în mod adecvat).	grup de apartenenţă etc.) – *aşteptările profesorilor devin cauze ale performanţelor elevilor* (Crano, Mellon, *apud* Myers, 1990). *Credibilitatea sursei* (a profesorului) este un factor ce influenţează potenţialul succes sau eşec al motivării cognitive. Credibilitatea este influenţată de atitudinile, modul în care se prezintă şi comunică profesorul. În vederea construirii prestigiului, profesorul va fi atent ca aspectele verbale să se afle în concordanţă cu mesajele decodificate de către elevi la nivel paraverbal şi nonverbal.

Pentru a se asigura o experienţă plină de entuziasm, ce motivează şi provoacă la autodepăşire, este bine ca profesorul, în cadrul lecţiilor, să utilizeze diferite întăriri/consolidări (Charles, 1992) : *sociale* : comentarii verbale (de exemplu, Ai învăţat foarte bine, *Alex* ! – folosirea numelui este un motivator suplimentar) ; expresii faciale şi gesturi (un zâmbet, un gest care simbolizează OK) ; *ale activităţii* – acrodarea de timp liber copilului, ca el să facă ce vrea ; întăriri tangibile (premii, diplome) ; *grafice* : o insignă, etichetă pe care scrie „Elevul lunii" şi pe care copilul o poate purta în piept/pune pe geantă. Util în vederea motivării elevilor este şi *managementul contingenţei* – elevul acumulează puncte cu fiecare nou succes şi, la un moment dat, când el decide că a acumulat suficient de multe, le poate schimba pe o recompensă dorită dintr-o listă dată (materiale didactice, excursie, jocuri etc). Profesorul va fi în parteneriat cu părinţii, lista cu posibile recompense fiind concepută împreună cu aceştia. Mischel (*apud* O'Connor, 2001) evidenţiază că mediul şi vârsta persoanelor influenţează succesul unui anumit tip de întărire. În cazul copiilor provenind din medii sociale sărace şi a şcolarilor mici (6/7-10 ani) este de preferat o recompensă mică şi imediată decât una mare oferită mai târziu. În schimb, în cazul copiilor provenind din medii mai înstărite şi a celor mai mari, preferinţele sunt inverse.

Foarte importantă în motivarea cu succes a elevilor este învăţarea prin cooperare. Aronson (1970, *apud* Barrett, 2017) ne prezintă avantajele acestei metode – permite o mai bună înţelegere conceptuală, facilitând comunicarea şi susţinerea reciprocă dintre elevi. Iniţial, elevii sunt împărţiţi în grupuri de 4-6 persoane. Apoi, fiecare elev din grup învaţă o anumită parte a materialului supus învăţării (1/6, 1/5 sau 1/4 din material, în funcţie de numărul elevilor aree constituie grupul), pentru ca, ulterior, să o predea colegilor (de grupă). Elevii care învaţă aceeaşi parte a lecţiei se pot asocia cu colegi din alte grupe pentru a face schimb de idei, impresii şi a-şi verifica nivelul de înţelegere. În acest mod, fiecare elev se va simţi responsabil, atât pentru propria învăţare, cât şi pentru cea a colegilor de grupă, creându-se premisele experimentării succesului şcolar.

În reglarea relaţiei dintre *motivaţie* şi *succes şcolar*, un rol important îl deţine *nivelul de aspiraţie*. Acesta este etalonul în funcţie de care un anumit rezultat este interpretat ca fiind un „succes" sau „insucces". Este de preferat ca nivelul de aspiraţie să fie puţin peste posibilităţile de moment ale elevului, pentru a experimenta succesul. Cu toate acestea, până şi dezamăgirea eşecului se poate transforma într-un lucru pozitiv, elevul dezvoltându-şi capacitatea de a se evalua mai eficient, eforturile sale ulterioare fiind mai bine dozate - bineînţeles, atât timp cât persoana nu „învaţă" eşecul, stările negative fiind experimentate în mod repetat. În acest ultim context, după o serie de eşecuri succesive,

copiii (şi nu numai) pot adopta o atitudine de *neajutorare învăţată* (Seligman, 1975, *apud* Gluck, Mercado, Myers, 2014). Conceptul se traduce în şcoală prin obişnuirea elevului cu ideea că nu este capabil să obţină performanţe superioare, că este dependent de alţii şi că nu merită să mai depună efort în activitatea de învăţare.

Pentru a creşte motivaţia şi interesul elevilor la oră, specialistul în domeniul educaţiei trebuie să ţină seama şi de (Bîltac, Călin, 2008 ; Predoiu, 2016) : *puterea vizuală* (menţinerea contactului vizual îi permite profesorului să fie atent la manifestările elevilor, faţa lipsită de expresivitate slăbind comunicarea şi motivaţia acestora) ; *gesturile ca mod de a amplifica explicaţiile* (utilizând, spre exemplu, mişcările mâinilor, unele mesaje pot fi accentuate) ; *variaţiile vocale* (de exemplu, atunci când informaţiile furnizate sunt noi pentru elevi, este recomandat un ritm mai lent – atenţie însă şi la faptul că vorbirea lentă poate să plictisească) ; *marja de timp* (după transmiterea principalelor idei ale lecţiei este bine să se acorde un anumit timp elevilor pentru ca aceştia să proceseze informaţiile – răbdarea arată interes faţă de activitatea lor, impactul asupra motivaţiei şi succesului şcolar fiind unul pozitiv).

27.2. Elevii – aspiranţi pe drumul către succes (şcolar)

27.2.1. *Importanţa familiei – primul mediu social în care se formează personalitatea copiilor*

Primul mediu social în care indivizii se comportă ca fiinţe umane este familia. Procesul formării personalităţii, precum şi structurarea armonioasă sau dizarmonică, tulburările de personalitate, sunt influenţate decisiv de calitatea relaţiilor familiale, a stilului educaţional al părinţilor, a climatului familial, de suportul şi controlul parental. Dinamica circumstanţelor sociale, personalitatea părinţilor şi relaţiile dintre ei sunt deosebit de importante în creşterea copilului şi în cursul pe care îl ia procesul său de dezvoltare.

În familie se realizează atât *integrarea internă* – în sensul dezvoltării interne a copilului în acord cu mediul extern – cât şi *integrarea externă,* prin care copilul îşi coordonează şi îşi potriveşte acţiunile cu cele ale părinţilor, bunicilor sau cu ale celor cu care familia interacţionează, deci îşi reglează activitatea. De la competenţa profesională şi achiziţiile la nivelul culturii generale şi de specialitate până la imaginea de sine, stima de sine, încrederea în forţele proprii, capacitatea de a depăşi greutăţile vieţii pe care le manifestă ca adult, întreaga personalitate este influenţată decisiv de calitatea interacţiunilor pe care le-a avut în copilărie cu părinţii. Carenţele vieţii de familie („familii problemă", „familii cu risc", „familii fără calităţi") pot influenţa negativ întreaga dezvoltare psihică a copilului. Frustrarea afectivă, respingerea copilului, brutalizarea verbală sau fizică declanşează un efect negativ în formarea personalităţii : sentimentele de inferioritate şi dezorientare a eului copilului (Mitrache, Tüdös, Predoiu, 2018).

Fromm (*apud* Elliott, 2014) caracteriza familia ca fiind *agenţia psihologică a societăţii*, mediul prin care societatea îşi imprimă structurile specifice copilului şi, astfel, adultului. Ea reprezintă un cadru fundamental în care sunt asimilate (datorită procesului de socializare) primele noţiuni cu privire la datorie, responsabilitate, interdicţie.

Baumrind (1980) împarte stilurile parentale în : autoritar, autoritativ şi permisiv. Dintre cele trei, *stilul parental autoritativ a fost cel mai performant* – în cazul participanţilor la studiu (6.400 de adolescenţi cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani) –, acest stil *asociindu-se cu performanţe şcolare crescute.* Părinţii autoritativi au fost descrişi ca având trei caracteristici esenţiale :

– acceptare şi căldură ;
– supraveghere comportamentală ;
– stricteţe şi acordarea autonomiei psihologice (Steinberg *et al.*, 1992).

Fără să putem contrazice rolul factorilor de natură genetică în dezvoltarea personalităţii, subliniem faptul că familia reprezintă spaţiul dezvoltării celor mai profunde relaţii afective (pozitive sau negative). Ghira (1991, *apud* Cucu-Ciuhan, 2003) evidenţiază următoarele ipostaze ce determină tulburări de comportament :

– tulburări de comportament de tip criză biopsihosocială (raportate la anumite etape critice din viaţă, expresie a trecerii prin starea de criză) ;
– tulburări de comportament carenţial (determinat de carenţe afective sau materiale) ;
– tulburări de comportament de tip sociopatic (determinat de cauze extrafamiliale, cu influenţe asupra copilului) ;
– tulburări de comportament ce apar ca simptome în cadrul unor tulburări psihice mult mai complexe.

Se impune astfel ca regulile vieţii de familie să nu fie nici prea îngăduitoare (copilul face ce vrea, când vrea), dar nici prea exigente, severe. Familia trebuie să stabilească reguli şi norme clare, să ofere copilului libertatea de a se dezvolta (de a se mişca în direcţia noutăţii), libertatea alegerii (de exemplu, a jocului, ceea ce duce la sentimentul de control asupra situaţiilor) şi să implice copilul în acţiuni care duc la maturizarea sa psihologică – cognitivă şi afectivă (Muntean, 2009). Părinţii sunt primii care îi subliniază copilului importanţa manifestării efortului de susţinere şi de abţinere, atât la şcoală, cât şi în viaţă, în general. Succesul şcolar este direct influenţat de disponibilitatea copilului la efort şi de capacitatea acestuia de a elimina activităţi concurente care interferează cu studiul.

În contextul descris mai sus, evidenţiem rolul de netăgăduit al familiei în dobândirea succesului şcolar al copiilor.

27.2.2. *Dificultăţi pe care elevii le întâmpină în atingerea succesului şcolar*

O serie de autori au evidenţiat următoarele tipuri de dificultăţi pe care elevii le întâmpină pe drumul către succesul şcolar (McKinny, 1984 ; Hamada, 2012 ; Coaşan, 2000, *apud* Ghiţă, 2019) :

• Deficienţe de natură intelectuală, prezente încă de la naştere (disfuncţii neurologice) şi care afectează abilităţile cognitive – limbajul, capacitatea copiilor de memorare şi cea de înţelegere. Specialiştii, cunoscând coeficientul de dezvoltare (QD) l copiilor

(până la vârsta de şase ani ne referim la coeficientul de dezvoltare a copiilor – vezi, de exemplu, scala Portage şi coeficientul acestora de inteligenţă (IQ – după vârsta de şase ani) vor dispune de o imagine mai clară în legătură cu modul în care să se raporteze la conţinutul predat ;

- Dezvoltarea inegală a copiilor – putem vorbi despre o dezvoltare cognitivă *graduală şi multifaţetată* (astfel, unii copii pot rezolva mai rapid anumite sarcini cognitive întrucât intră mai repede într-un anumit stadiu al dezvoltării inteligenţei – Predoiu, 2019a) ;
- Deficienţe emoţionale – inexistenţa unor relaţii sociale echilibrate cu profesorii şi colegii generează, deseori, anxietate, depresie sau furie ;
- Dificultăţi de învăţare dobândite – în urma relaţiilor din mediul familial (părinţi indiferenţi faţă de ceea ce se întâmplă la şcoală) şi social (grup de apartenenţă, de referinţă, prieteni care nu valorizează succesul şcolar).

27.2. Insuccesul şcolar – una dintre cauzele abandonului şcolar

Este de la sine înţeles faptul că abandonul şcolar reprezintă punctul extrem al insuccesului şcolar. Abandonul şcolar este o problemă în acelaşi timp individuală şi socială.

Experimentând insuccesul şcolar sau social (dificultăţi de acceptare în grupul de elevi, profesori prea exigenţi), copiii şi preadolescenţii, care nu dispun de strategii de coping (de a face faţă la stres) şi mecanisme de apărare precum adulţii, pot avea tendinţa de a se retrage în sine sau chiar de a abandona activităţile care le trezesc stări afective negative (abandonul este şi el unul dintre mecanismele de apărare ale eului).

Printre cauzele abandonului şcolar şi implicit ale insuccesului şcolar se numără (adaptare după Gyönös, 2011) :

- inadaptarea copiilor la activităţile de învăţare specifice mediului şcolar (lipsa motivaţiei, dificultăţi de învăţare, lipsa ajutorului la învăţătură) ;
- situaţia economico-financiară a familiei (mai ales în cazul familiilor numeroase) ;
- dezagregarea familiei (divorţul, violenţa, consumul de alcool în familie, neglijenţa în familie, plecarea în străinătate a părinţilor pot preceda decizia de abandon) ;
- condiţiile de locuit ;
- modelul educaţional oferit de părinţi şi fraţi (se pare că modelul educaţional oferit de fraţii mai mari care au renunţat timpuriu la educaţie este mult mai influent) ;
- instabilitatea psihoafectivă, tulburările de comportament ;
- atmosfera şi relaţiile dintre profesori şi elevi (sau doar dintre elevi) ;
- lipsa dotărilor/facilităţilor şcolii şi atitudinea necorespunzătoare a profesorilor.

În contextul în care părăsirea timpurie a şcolii (ia nvăţământului în general) are o valoare medie de aproximativ 17%, scopul declarat al Uniunii Europene pentru anul 2020 este ca această valoare, în cazul României, să scadă până la 11,3% (vezi Păunescu, Mihăilă, 2017).

27.3. Intrarea în *zona* succesului şcolar

Vom porni discuţia referitoare la *zona* succesului şcolar de la următoarea figură (adaptare după Gherghişan, 2019) :

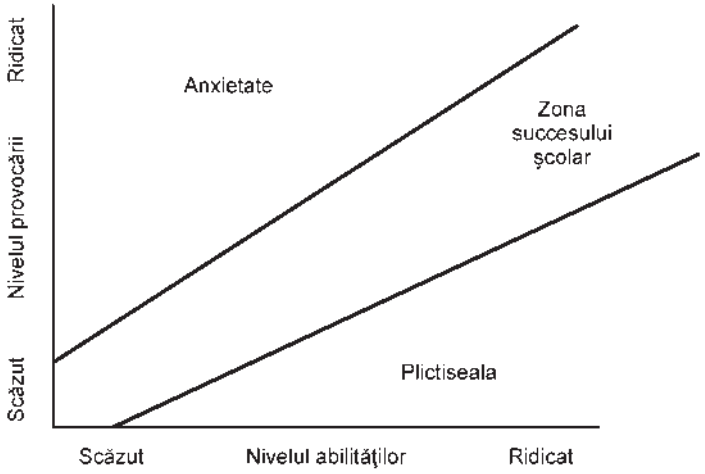


Figura 27.1. *Zona în care copiii pot experimenta succesul şcolar*

Aşa cum putem observa analizând figura de mai sus, premisele experimentării succesului şcolar se creează atunci când *nivelul provocării* (dificultatea sarcinilor, a materialului supus învăţării) se află în concordanţă cu *nivelul abilităţilor* elevilor. Sarcinile dificile generează anxietate în condiţiile în care elevii nu dispun de capacităţile necesare pentru a înţelege şi rezolva problemele (să nu uităm că fiecare copil are ritmul său propriu de dezvoltare). De asemenea, sarcinile prea uşoare plictisesc elevii, în acest caz ei fiind subsolicitaţi.

În vederea dezvoltării copiilor, aducem în discuţie şi teoria lui Vîgotski, care vorbeşte despre *zona proximei dezvoltări* (ZPD). Aceasta reprezintă distanţa/spaţiul dintre nivelul prezent al copilului şi nivelul lui potenţial (nivelul de dezvoltare potenţial care poate fi atins cu ajutorul adulţilor sau al unor persoane experimentate). Aşa cum preciza autorul „deosebirea dintre nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile sub conducere, cu ajutorul adulţilor, şi nivelul de rezolvare a sarcinilor accesibile activităţii independente defineşte zona celei mai apropiate dezvoltări a copilului" (Vîgotski, 1971, pp. 319-320).

Aşadar, profesorul, prin experienţele oferite elevilor, trebuie să se încadreze în această zonă (ZPD), fiind conştient, în acelaşi timp, de faptul că fiecare copil are o zonă diferită a proximei dezvoltări, care este mai mult sau mai puţin amplă (Predoiu, 2019b). Cu alte cuvinte, copiii care au aceleaşi abilităţi pot fi diferiţi în ceea ce priveşte zonele posibile de dezvoltare – unii au o zonă a proximei dezvoltări mai amplă/largă decât alţii, având astfel capacitatea de a fi ajutaţi mai mult de către adult.

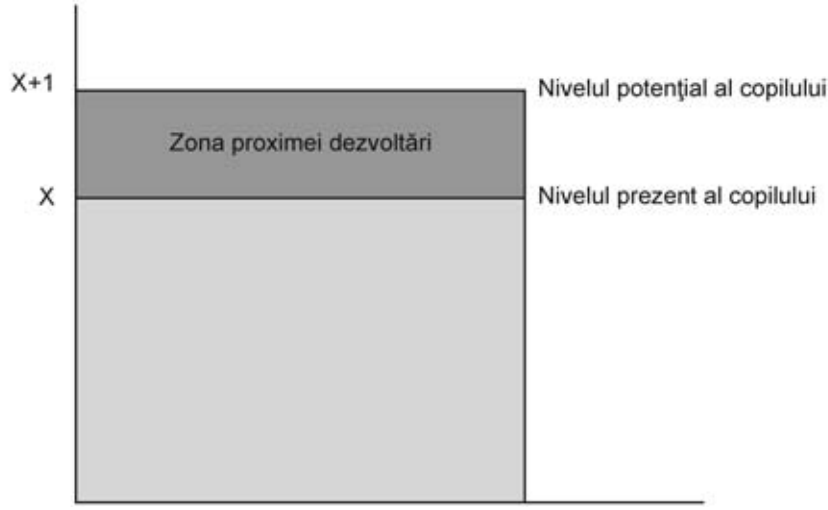


Figura 27.2. *Zona proximei dezvoltări – zona în care trebuie să se afle sarcinile pentru ca, pe viitor, copiii să facă faţă unor provocări din ce în ce mai ridicate* (adaptare după Sutherland, 1992)

Pentru a menţine elevii, pe parcursul desfăşurării lecţiilor, în *zona* succesului şcolar, profesorii trebuie să fie atenţi şi la o serie de aspecte precum (Sternberg, Williams, 2004) :

1. *predarea într-o manieră interesantă, entuziastă* – entuziasmul cadrului didactic, alături de lauda şi încurajarea elevilor, creşte implicarea acestora în activităţile realizate în clasă. Modul de predare diferă în funcţie de vârsta elevilor – de exemplu, pentru învăţământul primar este bine să fie proiectate sarcini variate, distractive, de scurtă durată, care ţin cont de abilităţile copiilor (vezi Figura 27.1), dar şi care se încadrează în ZPD (vezi Figura 27.2).
2. *evitarea întreruperilor* – profesorii eficienţi evită întreruperile sau le utilizează cu precauţie ţinând cont de faptul că distragerea atenţiei, în cazul unor elevi, se soldează cu renunţarea acestora la a se mai implica în activitatea de învăţare.
3. *rezolvarea imediată a problemelor ce apar în timpul orei* – profesorul trebuie să soluţioneze probleme ce apar, de multe ori, simultan, pentru a menţine un climat pozitiv în clasă. Astfel : este atent să predea lecţia, este atent la ce se întâmplă în clasă, evaluează gradul de înţelegere a materialului, observă dacă un geam deschis (de exemplu) perturbă activitatea unor elevi, mediază un posibil conflict între elevi, ştie cât timp mai este până la pauză etc.
4. *implicarea tuturor elevilor în activităţile desfăşurate în clasă* – este bine ca toţi elevii să fie implicaţi în procesul de învăţare. Se evită situaţia în care unii elevi rezolvă o sarcină, în timp ce alţii îşi găsesc o altă preocupare. Verificarea înţelegerii materialului supus învăţării se poate realiza prin adresarea unor întrebări – elevii sunt solicitaţi să răspundă în mod aleatoriu şi să-şi argumenteze ideile (scopul este ca aceştia să nu poată anticipa cine urmează să răspundă şi astfel să nu se retragă în alte activităţi mai puţin productive pentru situaţia de învăţare).
5. *formularea criticii într-o manieră constructivă* – Kounin (1970) aduce câteva recomandări cu privire la reacţia profesorului în faţa unui comportament nepotrivit al

elevului : atenţia trebuie îndreptată asupra comportamentului şi nu asupra persoanei care a greşit ; este descris comportamentul dezirabil, care ar trebui să ia locul celui neadecvat ; se specifică motivul pentru care comportamentul a fost unul negativ/neadecvat ; se dă dovadă de stăpânire de sine şi fermitate, fără mânie şi fără discreditarea elevului (incompetent, prost, leneş etc).

Şi de ce nu… în secolul XXI, profesorul poate utiliza tehnologia numită „imagistică optică transdermală" – tehnologie bazată pe modificările de flux sangvin facial ale elevilor, asociate cu diferite emoţii ascunse. Profesorul poate identifica astfel, neinvaziv (pe baza înregistrării video şi a softului specific), elevii care experimentează un nivel ridicat al anxietăţii în timpul orei în legătură cu materialul supus învăţării, pentru ca pe viitor să îi poată ajuta (vezi Lee, 2016).

Teme de reflecţie

- Cum vedeţi profesorul ideal ? Cum aţi dori să se comporte şi să comunice cu elevii ?
- Ce consideraţi mai important în atingerea succesului şcolar (şi nu numai) : efortul propriu sau inteligenţa nativă ?
- Cât de importantă credeţi că este motivaţia elevului în drumul său către succesul şcolar ? Ce tip de motivaţie este mai eficientă ?
- Ce poate face familia pentru ca un copil să aibă şanse mai mari de a obţine performanţe şcolare ridicate ?
- Doi elevi nu sunt atenţi la lecţie, discutând (relativ tare) între ei. Profesorul decide să îi pedepsească dându-i afară de la oră. Ce alternative avea profesorul ? Ce efecte poate avea acţiunea acestuia asupra elevilor rămaşi în clasă ?
- Un elev este foarte supărat şi nu mai doreşte să vină la şcoală. Ce credeţi că s-a întâmplat ? Ce aspecte investigaţi pentru a găsi cauzele problemei ?

Bibliografie

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-I) : Tehnical Manual*. Toronto : Multi Health Systems, Inc.

Barrett, D.W. (2017). *Social Psychology : Core Concepts and Emerging Trends*. Los Angeles : Sage Publications.

Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652.

Bîltac, G., Călin, D. (2008). *Comunicarea interumană* în *educaţie fizică*. Craiova : Editura Universitaria.

Block, J. (1995). On the Relation Between IQ, Impulsivity, and Delinquency : remarks on the Lynam, Moffitt, and Stouthamer-Loeber (1993) interpretation. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(2), 395-401.

Borţun, D. (2001). *Semiotică. Limbaj şi comunicare*. Bucureşti : SNSPA.

Brophy, J.E., Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology,* 73(3), 295-311.

Burton, D., Raedeke, T.D. (2008). *Sport psychology for coaches*. Champaign : Human Kinetics.
Cace, C. (2007). *Psihologia educaţiei - teorie, metodologie* şi *practică*. Bucureşti : Editura ASE.
Ceobanu, C. (2006). *Psihologia educaţiei*. Iaşi : Universitatea „Al.I. Cuza", Facultatea de Informatică, Departamentul I.D.
Charles, C.M. (1992). *Building classroom discipline*. New York : Longman.
Chiru, I. (2003). *Comunicarea interpersonală*. Bucureşti : Editura Tritonic.
Cucu-Ciuhan, G. (2003). *Introducere* **în** *cercetarea psihologică*. Bucureşti : Editura Universităţii Naţionale de Apărare „Carol I".
Deci, E.L., Ryan, R.M. (eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
DeRobertis, E.M. (2008). *Humanizing Child Developmental Theory : A Holistic Approach*. Bloomington : iUniverse, Inc.
Dworetzky, J.P. (1985). *Psychology*. New York : West Publications.
Elliott, A. (2014). *Contemporary Social Theory : An Introduction* (2nd edition). New York : Routledge.
Gherghişan, A. (2019). *Activarea Samuraiului interior : Drumul samuraiului*. Călineşti : Editura Delta Cart Educational.
Ghiţă, C.M. (2019). Succesul şi eşecul în învăţare. Factori de influenţă. În G. Pânişoară (coord.), *Psihologia* învăţării. *Cum* învaţă *copiii* şi *adulţii* (pp. 253-264). Iaşi : Editura Polirom.
Giri, V.N. (2004). *Gender Role in Communication Style*. New Delhi : Concept Publishing Company.
Gluck, M.A., Mercado, E., Myers, C. (2014). *Learning and Memory : From Brain to Behavior* (2nd edition). New York : Worth Publishers.
Gyönös, E. (2011). Abandonul şcolar : cauze şi efecte. *Economie teoretică* şi *aplicată,* volumul XVIII, 11(564), 37-47.
Harari, P., Legge, K. (2001). *Psychology and Health*. Oxford : Heinemann Educational Publishers.
Kidman, L., Hanrahan, S.J. (2010). *The Coaching Process : A Practical Guide to Becoming an Effective Sports Coach*. New York : Routledge.
Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classroom.* New York : Holt, Rinehart & Winston.
Lavigne, A., Good, T. (2015). *Improving Teaching through Observation and Feedback : Beyond State and Federal Mandates*. New York : Routledge.
Lee, K. (2016). *Can you really tell if a kid is lying ?* Găsit la adresa : https : //www.youtube.com/watch ? v = 6diqpGKOvic
Lew, W.F. (1977). Teaching and the teacher's personality. *Educational Journal*, 6, 9-20.
Mitrache, G., Ciolcă, C. (2016). Grupul mic şi fenomenul integrării sociale. În F. Pelin (coord.), *Strategie de integrare socială prin sport* (pp. 17-39). Găsit la adresa : http : //strategiipentru-viitorsitineri.com/wp-content/uploads/2016/12/STRATEGIE-DE-INTEGRARE-SOCIALA%CC%86-PRIN-SPORT.pdf
Mitrache, G., Tüdös, Ş., Predoiu, R. (2018). *Incursiune în psihologia educaţiei : profesorul de succes şi exigenţele contemporane*. Editura Discobolul : Bucureşti.
Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane* (ediţia a III-a revizuită şi adăugită). Iaşi : Editura Polirom.
Myers, D.G. (1990). *Social Psychology*. New York : McGraw-Hill.
Nathan, M. (2013). *The New Teacher's Survival Guide*. New York : Routledge.
Neacşu, I. (2010). *Introducere* în *psihologia educaţiei* şi *a dezvoltării*. Iaşi : Editura Polirom.
Northey, S.S. (2005). *Handbook on Differentiated Instruction for Middle and High Schools*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
Nunn, L. (2014). *Defining Student Success : The Role of School and Culture*. New Brunswick : Rutger University Press.
Nuţă, A. (2004). *Abilităţi de comunicare*. Bucureşti : Editura SPER.
O'Connor, A. (2001). *Poverty Knowledge : Social Science, Social Policy, and the Poor in Twentieth-Century U.S. History*. New Jersey : Princeton University Press.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning Styles : Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.

Păunescu, M., Mihăilă, C.V. (2017). Strategii de prevenire a abandonului şcolar în rândul studenţilor din U.N.E.F.S. În R. Predoiu (coord.), *Studenţii sportivi se pregătesc pentru jobul potrivit* (pp. 107-143). Bucureşti : Editura Discobolul.

Pânişoară, I.O., Pânişoară, G. (2005). *Motivarea eficientă : Ghid practic*. Iaşi : Editura Polirom.

Predoiu, R. (2016). *Psihologia sportului. Maximizarea performanţei sportive*. Iaşi : Editura Polirom.

Predoiu, R. (2019a). Teoriile constructiviste ale învăţării. În G. Pânişoară (coord.), *Psihologia* învăţării. *Cum* învaţă *copiii* şi *adulţii* (pp. 101-119). Iaşi : Editura Polirom.

Predoiu, R. (2019b). Implicaţii psihoeducaţionale ale teoriilor constructiviste. În G. Pânişoară (coord.), *Psihologia* învăţării. *Cum* învaţă *copiii* şi *adulţii* (pp. 120-129). Iaşi : Editura Polirom.

Prutianu, Şt. (2004). *Antrenamentul abilităţilor de comunicare*. Iaşi : Editura Polirom.

Robu, V. (2012). Competenţele cadrului didactic din învăţământul preuniversitar – elemente-cheie ale procesului educaţional. *Psihologie*, 1, 11-24.

Roco, M. (2004). *Creativitate* şi *inteligenţă emoţională*. Iaşi : Editura Polirom.

Shaw, D., Gorely, T., Corban, R.M. (2005). *Instant Notes : Sport & Exercise Psychology*. Abingdon : Garland Science/BIOS Scientific Publishers.

Sillamy, N. (2009). *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti : Editura Univers Enciclopedic Gold.

Singh, M.P. (2006). *Quote Unquote : A Handbook of Famous Quotations*. New Delhi : Lotus Press.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.

Sternberg, R.J., Williams, W.M. (2004). *Educational psychology*. Boston : Allyn & Bacon.

Sutherland, P. (1992). *Cognitive Development Today : Piaget and his Critics*. Londra : Paul Chapman Publishing.

Vîgotski, L.S. (1971). *Opere psihologice alese* (vol. 1). Bucureşti : Editura Didactică şi Pedagogică.

Voicu, O. (2010). Profesorul bun : între mitologie şi realitate. În A. Nedelcu, L. Ciolan (coord.), Şcoala *aşa cum este* (pp. 20-38). Bucureşti : Editura Vanemonde.

Wong, L. (2015). *Essential Study Skills* (8th edition). Stamford : Cengage Learning.

Zlate, M. (1987). Clasa şcolară – ca grup psihosocial. În P. Popescu-Neveanu, M. Zlate, T. Creţu (coord.), *Psihologie* şcolară. Bucureşti : Universitatea din Bucureşti.

*** (nd). *Strategii de* învăţare *multimodale*. Găsit la adresa : http : //vark-learn.com/sugestii-le-vack/strategii-de-invatare-multimodale/.

*** (nd). *Prezentarea scalei Portage*. Găsit la adresa : https : //annetharesseconsulting.files.wordpress.com/2014/06/prezentarea_scalei_portage1.pdf.

În colecţia „Profesorul de succes”

au apărut :

Muşata-Dacia Bocoş, *Instruirea interactivă. Repere axiologice şi metodologice*

Ioan Neacşu, *Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes*

Ion-Ovidiu Pânişoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*

Radu Predoiu, *Psihologia sportului. Maximizarea performanţei sportive*

Alois Gherguţ, Luciana Frumos, Gabriela Raus, *Educaţia specială. Ghid metodologic*

Ion-Ovidiu Pânişoară, *Ghidul profesorului*

Alois Gherguţ, Luciana Frumos, *Educaţia incluzivă. Ghid metodologic*

Ion-Ovidiu Pânişoară, Marin Manolescu (coordonatori), *Pedagogia învăţământului primar şi preşcolar* (vol. I)

www.polirom.ro

Redactor :
Coperta :
Tehnoredactor : Gabriela Gheţău

Bun de tipar : septembrie 2019. Apărut : 2019
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1,
et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

---

Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax : 211.32.60, 212.29.27, E-mail : office@luminatipo.com

---